

**Ensino a distância do Português Língua Estrangeira – a prática da
comunicação oral**

Liliana Noronha Medalha

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Setembro de 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale.

Dedicatória pessoal

Aos meus pais e irmãos, por me acompanharem nestes perCursos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale, pela sua orientação, pelo seu apoio e pelas suas palavras de incentivo.

Agradeço à Professora Carolina Pereira pela disponibilidade e atenção demonstradas quando solicitei a sua ajuda.

Um agradecimento muito especial aos meus pais e aos meus irmãos por estarem sempre por perto...

Um obrigado à Mónica e à Ângela pela atenção na parte final deste trabalho.

E, por último, agradeço à Cláudia e à Liliete pelo companheirismo e pela partilha ao longo deste curso.

Ensino a distância do Português Língua Estrangeira – a prática da comunicação oral

Liliana Noronha Medalha

RESUMO

O desenvolvimento e a difusão da tecnologia têm contribuído de forma decisiva para o progresso da nossa sociedade. No domínio da educação, a inovação tecnológica trouxe novas formas de pensar e de abordar o ensino e a aprendizagem, quer em sala de aula quer a distância.

Com este trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, temos como objetivo geral conhecer as respostas que têm sido dadas aos novos desafios e exigências da sociedade no campo do ensino de línguas estrangeiras. Escolhemos uma componente do ensino de língua estrangeira, a comunicação oral, e a modalidade *b-learning*, no âmbito do ensino a distância. Como objetivo específico, pretendemos confirmar se a comunicação oral é uma competência da língua passível de ser ensinada e exercitada no *b-learning*. Atendendo às características da compreensão e da expressão orais e ao modo como essas competências devem ser ensinadas e praticadas, tencionamos propor atividades para a prática da comunicação oral no *b-learning*, fazendo uso de recursos e de ferramentas disponíveis na Internet e na *Web*.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Estrangeira; Comunicação Oral; Ensino a Distância; *B-Learning*

Distance learning of Portuguese as a Foreign Language – speaking and listening practice

Liliana Noronha Medalha

ABSTRACT

The development and the diffusion of technology have played a major role in the progress of our society. In education, technological innovation brought new ways of thinking and approaching teaching and learning, whether in the classroom or at a distance.

In this research work, conducted within the Master Degree of Teaching Portuguese as a Second and Foreign Language, our general goal is to know the answers that have been given to the new challenges and demands of society in the field of foreign languages teaching. We chose a component of foreign language education, speaking and listening, and b-learning modality within distance education. As a specific aim, we intend to confirm whether speaking and listening are language skills that can be taught and exercised in b-learning. Bearing in mind the characteristics of listening and speaking, and the way those skills should be taught and practiced, we aim to propose activities to practice speaking and listening skills on b-learning, using resources and tools available online

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language; Listening; Speaking; Distance Education; B-Learning

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: A comunicação oral no ensino de línguas estrangeiras	3
1. Ensino de LE	3
2. Comunicação oral em LE	7
2.1. O lugar da comunicação oral no ensino: visão diacrónica	7
2.2. Comunicação oral: modalidade de compreensão	9
2.3. Comunicação oral: modalidade de expressão.....	16
3. Breves orientações para a prática da comunicação oral em LE	19
Capítulo II: EaD: a comunicação oral na modalidade de <i>b-learning</i>	22
1. EaD: a modalidade de <i>b-learning</i>	22
2. O ensino de línguas a distância	32
3. Breves orientações para a prática da comunicação oral no <i>b-learning</i>	33
Capítulo III: A prática da comunicação oral no <i>b-learning</i>	38
1. Enquadramento metodológico	38
2. Propostas pedagógicas para a prática da comunicação oral no <i>b-learning</i>	41
2.1. Proposta 1.	41
2.2. Proposta 2	42
2.3. Proposta 3	43
2.4. Proposta 4	44
2.5. Proposta 5	46
2.6. Proposta 6	46
2.7. Proposta 7	47
2.8. Proposta 8	48
2.9. Proposta 9	49
2.10. Outras pistas de trabalho	49

2.11. Proposta 3: exemplo de concretização .	51
Conclusão	55
Bibliografia	58
Anexos	
Índice de Anexos	
Anexo 1: Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR)	i
Anexo 2: Modelo de compreensão oral de Nagle & Sanders	ii
Anexo 3: Síntese das principais características das diferentes gerações de EaD	iii
Anexo 4: Modelos pedagógicos: presencial, combinado e à distância	iv
Anexo 5: Descritores gerais para atividades de compreensão oral, produção oral e interação oral (QECR)vii

LISTA DE ABREVIATURAS

BL: BLENDED LEARNING

EaD: ENSINO A DISTÂNCIA

L2: LÍNGUA SEGUNDA

LE: LÍNGUA ESTRANGEIRA

LM: LÍNGUA MATERNA

PL2: PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

PLE: PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

PLNM: PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

QECR: QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

QUAREPE: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO PORTUGUÊS NO
ESTRANGEIRO

Introdução

We live in a world in which technological innovation is occurring at breakneck speed and digital technologies are increasingly becoming an integral part of our lives. Technological innovation is also expanding the range of possible solutions that can be brought to bear on teaching and learning.

(Graham, 2006: 16)

O tema escolhido para a nossa dissertação surge da necessidade de adaptar o ensino de uma língua estrangeira (LE), neste caso o Português, às exigências da sociedade tecnológica. No campo da educação, o avanço da tecnologia faz-se sentir, por exemplo, no desenvolvimento do ensino a distância (EaD) e do ensino *online*. Neste sentido, escolhemos um tópico do ensino de uma LE, a comunicação oral, para trabalhá-lo do ponto de vista do (EaD), mais concretamente, da modalidade *b-learning*. No *b-learning*, a prática da comunicação oral a distância torna-se num desafio quer para o professor quer para o aprendente, pois há que fazer uso de novas metodologias e de novas ferramentas para exercitar esta competência, cuja prática durante muito tempo esteve confinada à sala de aula (e sem lhe ser conferida a devida importância), enquanto que se procura manter e recriar a interação necessária à aprendizagem de uma nova competência linguística.

Com o objetivo de atualizar instrumentos e meios utilizados no ensino, acompanhando assim a evolução tecnológica, pretendemos confirmar se a comunicação oral é uma competência da língua passível de ser trabalhada estando os seus intervenientes (professores e alunos) em espaços diferentes e comunicando, muitas vezes, em tempo diferente.

Inserindo-se este trabalho num tema mais vasto, o ensino de LE, começaremos por definir, de forma breve, conceitos como *língua*, *língua estrangeira* e *comunicação*. Quanto às teorias de aprendizagem de LE ou língua segunda (L2), evidenciar-se-á a abordagem comunicativa enquanto metodologia seguida por nós no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) e a competência comunicativa como o grande objetivo de aprendizagem da LE. De forma breve, mencionaremos os documentos orientadores para os cursos de PLE.

A prática da comunicação oral (modalidade de expressão – falar e interagir – e modalidade de compreensão – ver e ouvir) assume um lugar de destaque durante o

ensino e a aprendizagem da língua, pois daqui dependerá a eficácia comunicativa. Faremos, assim, breves anotações sobre os métodos aplicados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, analisando como a comunicação oral era abordada. Deter-nos-emos, um pouco mais, nos processos que envolvem a compreensão e a expressão orais, nas suas características, nos fatores que influenciam essas competências e de que forma podem ser ensinadas e exercitadas.

O segundo capítulo iniciar-se-á com a definição de conceitos como *educação a distância*, *ensino a distância*, *ensino online*, *e-learning* e *b-learning*. Daremos particular atenção a este último modelo por ser aquele em que se baseia o nosso trabalho prático, apontando algumas vantagens e desvantagens da sua utilização. A escolha deste modelo esteve relacionada com a área da língua em que pretendemos apresentar propostas de trabalho, já que nos permite combinar o *e-learning* com o ensino presencial. O papel do professor no (EaD) e no *b-learning* também será referido, pois quando pensar a transmissão de conteúdos, as tarefas a desenvolver e a construção de materiais, por exemplo, deverá ter em conta os meios (tecnológicos) que tem à sua disposição para o fazer em função do ensino misto – presencial e a distância. Entre esses meios contam-se as ferramentas ou os recursos disponíveis na *Web*. Apresentaremos uma reflexão sobre o ensino de línguas a distância, particularizando o ensino e a prática da comunicação oral e dando pistas de resposta à pergunta *Como praticar a comunicação oral em cursos no regime b-learning?*

Na terceira e última parte do nosso trabalho, delinearemos algumas propostas pedagógicas para a prática da comunicação oral no *b-learning* e registaremos aspectos a considerar quando se pensar um curso desta natureza.

Capítulo I: A comunicação oral no ensino de línguas estrangeiras

Examiner comment il est possible d'apprendre permet, par extension, de savoir comment enseigner une habilité, dans le cas présent, la compréhension orale.

(Cornaire, 2008: 53)

1. Ensino de LE

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras relacionam-se, naturalmente, com a necessidade de comunicação com povos estrangeiros, falantes de outras línguas. Se o homem sempre comunicou com outros povos, então a história do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras é antiga.

Vários têm sido os métodos ou as abordagens aplicados no ensino de línguas estrangeiras. Se, primeiramente, a questão principal era *como ensinar* uma língua sem se dar importância ao processo de aquisição (Faria *et al.*, 1996), ao longo dos tempos os objetivos de aprendizagem de uma LE alteraram-se tendo em conta não só a época como as necessidades e os objetivos dos aprendentes. As questões principais passaram a ser *o que* se ensina e *a quem* se ensina. Faria diz que “Esta preocupação com os destinatários associa ao termo ensino o termo aprendizagem. No entanto, ele surge muito mais relacionado com necessidades e interesses do público do que como resultado de uma preocupação quanto à forma *como se aprende*.” (1996: 72). A forma como se aprende uma LE tem-se destacado: Krashen (1986) fala em como adquirimos a língua, Gass & Selinker (2009) em como é aprendida.

As definições de *língua* e de LE são complexas e implica que se estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento. Segundo Fisher (1990), que recupera Saussure e o seu *Curso de Linguística Geral*, numa perspetiva linguística *língua* define-se como sistema de signos linguísticos (sistema de sons associado a um sistema de conceitos), sendo o objeto de estudo dos linguistas. Chomsky utiliza o termo *língua* para designar um sistema de conhecimentos mental, aparecendo como sinónimo de *gramática*¹. É concebida como um modelo do conhecimento da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que correspondem aos vários tipos de saber linguístico intuitivo do

¹ Para aprofundar esta questão leia-se CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. (Trad. port.: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994, Cap.2).

falante. Sendo a *comunicação* um “intercâmbio que se processa, por meio de um código linguístico, entre um emissor, que produz um enunciado, e o interlocutor ao qual esse enunciado é dirigido”², então a língua, seja a materna ou a LE, é, antes de mais, um meio de comunicação entre os indivíduos. Falando no contexto de línguas estrangeiras, comunicar aprende-se e ensina-se, pelo que a palavra *língua* assume aqui um outro significado: “um conjunto de atos de fala visando a comunicação efetiva, isto é, a capacidade de utilizar a língua estrangeira num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e de emitir mensagens nessa língua, entender e fazer-se entender.” (Fisher, 1990: 35). Neste sentido, definimos *língua estrangeira* como a língua não materna do indivíduo³.

Dos métodos que têm sido aplicados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, destacamos o método comunicativo e a abordagem comunicativa por ser a metodologia seguida por nós na parte prática deste trabalho, abordando-o um pouco mais em pormenor.

Entre os finais dos anos 60 e inícios dos anos 70, os estudos no âmbito do ensino da língua trouxeram novidades. A par de influência de Chomsky e da sua gramática generativa-transformacional, alguns linguistas começavam a estudar a língua enquanto instrumento de comunicação, ao passo que outros interessavam-se pelos aspectos semânticos da língua (a intenção de comunicação). Por outro lado, surgiam novas necessidades linguísticas resultantes de uma Europa mais alargada. Como resposta, surge a abordagem comunicativa, cujo nascimento está associado ao curso de inglês para estrangeiros adultos, o *Threshold Level English*, criado pelo Conselho da Europa em 1976, aparecendo em 1988 o equivalente para o ensino do PLE, o *Nível Limiar* (Germain, 1993).

Fisher (1990) afirma que nos processos de ensino e de aprendizagem de uma LE deverão ter-se em conta dois grandes objetivos: o conhecimento do sistema gramatical, das regras e padrões literários e culturais dessa língua e o ensino da língua como veículo para outras áreas do conhecimento. Estes dois objetivos vão ter na sua base o conceito de competência comunicativa ou competência de comunicação, pois é necessário

² INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

³ Estamos conscientes da distinção que se faz entre (aquisição de) L2 e (aprendizagem de) LE (leia-se, por exemplo, Ellis, 1996), embora não a exploremos neste trabalho. Quando surgirem os termos LE e L2, o conceito subjacente será o de língua não materna.

desenvolver no aprendente competências que lhe permitam uma comunicação efetiva usando a LE.

O conceito de competência comunicativa foi introduzido por Hymes e surge como uma resposta à *competence* e à *performance* de Chomsky. Chomsky defendia que o ponto central da teoria linguística era caracterizar as competências abstratas dos falantes que lhes permitem produzir frases gramaticalmente corretas (Richards & Rodgers, 2001). Hymes defende que “competência não é apenas a gramaticalidade, mas nela inclui, além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, o conhecimento das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e, portanto, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas.” (Fisher, 1990: 35). Este conceito associa-se ao de abordagem comunicativa, ou seja, “uma abordagem para o ensino de uma língua estrangeira que define como objetivo da aprendizagem dessa língua a competência comunicativa” (Fisher, 1990: 36). Essas capacidades ou competências que o aprendente deverá adquirir variam de acordo com alguns autores: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica (estas para Canale e Swain, 1980), competência pragmática, competência linguística, competência sociocultural e competência social. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), apresenta-nos com destaque a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática.

Resumindo, segundo Richards & Rodgers, na abordagem comunicativa

1. *Language is a system for the expression of meaning.*
2. *The primary function of language is for interaction and communication.*
3. *The structure of language reflects its functional and communicative uses.*
4. *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.* (2001: 161).

Nas aulas de LE, as atividades e os exercícios propostos podem variar desde que levem o aprendente a atingir os objetivos comunicativos do programa. Quanto ao programa, e de acordo com as sugestões do Conselho da Europa, deveria especificar o que era necessário para o aprendente alcançar um razoável grau de proficiência comunicativa na LE e contemplar, entre outros, a descrição dos objetivos dos cursos de línguas estrangeiras para adultos europeus, situações típicas em que poderiam usar a LE,

os temas a abordar e o vocabulário e a gramática necessários. Esta seria uma proposta. Não há um consenso sobre o programa e modelos na abordagem comunicativa, sendo que muitos defendem que apenas os aprendentes estão conscientes das suas necessidades e conhecem o seu ritmo de aprendizagem, devendo assim criar o seu próprio programa, até como fazendo parte de uma etapa da aprendizagem (Richards & Rodgers, 2001). Nunca se deve esquecer o objetivo do ensino e da aprendizagem de uma LE: o ato de comunicação, o momento em que se usa a língua e em que se põe à prova o que se aprendeu.

Quando falamos no ensino de PLE, Português Língua Segunda (PL2) ou Português Língua Não Materna (PLNM) convém saber em que documentação e orientações nos podemos e devemos apoiar. O ensino do PLNM, em Portugal, particularmente no caso dos alunos estrangeiros recém-chegados ao sistema educativo nacional, está regulamentado por lei, existindo documentos auxiliares e orientadores. A par da legislação sobre os princípios de atuação e normas orientadoras de atividades curriculares no âmbito do PLNM, existem vários outros documentos que deverão ser do conhecimento do professor ou do formador de PLNM, de PLE ou de PL2 como referência para a sua programação, quer em contexto escolar quer em contexto de formação num outro âmbito, como as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna para o Ensino Secundário*, o *Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, o *Portefólio Europeu de Línguas*, o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREPE)* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. Este último surge como uma estratégia para atingir um dos objetivos do Conselho da Europa que se prende com uma maior unidade entre os seus Estados-Membros. Assim, este documento fornece uma base comum (no contexto europeu) para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais. Descreve aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua, quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação e define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. O QECR tipifica os domínios sociais de comunicação que interessarão ao aprendente: o privado, o público, o profissional, o educativo, e aborda, ainda, temas de comunicação, competências gerais e competências comunicativas em língua, atividades e estratégias comunicativas, processos de aprendizagem da língua, entre outros tópicos (QECR, 2001). Este

documento apresenta os níveis comuns de referência cuja função é acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência. Através dos descritores apresentados, conseguimos, de modo geral, determinar o nível em que o aprendente se encontra e preparar um trabalho adequado às suas necessidades (QECR, 2001). Em anexo, recordamos os níveis comuns de referência, adiantando que a parte prática deste trabalho terá como nível alvo o A2 (*vide* Anexo 1).

2. Comunicação oral em LE

2.1. O lugar da comunicação oral no ensino: visão diacrónica

Da comunicação oral fazem parte duas componentes: a compreensão do oral e a expressão (ou produção) oral. A primeira relaciona-se com a capacidade de atribuir sentido a discursos orais envolvendo “(...) a receção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória (...)”⁴. A segunda diz respeito à capacidade de produzir sons com significado e de acordo com a gramática da língua, implicando “(...) o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.”⁵. São duas componentes importantes e não conseguimos comunicar se ambas não foram desenvolvidas em conjunto, já que “envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos (...)” (Costa, 2008: 1). O ensino da comunicação oral nem sempre ocupou um lugar de destaque na história do ensino das línguas. A perceção da sua importância neste domínio é relativamente recente. Recordemos, de forma breve, o papel ou a importância dada à comunicação oral em alguns dos métodos e abordagens de ensino de LE.

À exceção do método tradicional, a todos era comum o mesmo objetivo: a comunicação. No método tradicional, a prática da oralidade não era valorizada, pois esse não era o objetivo de aprendizagem, que se baseava, essencialmente, no uso de textos. Com o método direto, o principal objetivo era desenvolver a competência comunicativa, privilegiando-se a oralidade e dando-se particular atenção à fluência e à pronúncia. Procurava-se, assim, aproximar o ensino da LE da aprendizagem da língua materna (LM). No método audiolinguístico, a intenção era levar o aprendente a

⁴ In Departamento de Educação Básica, 2001: 32.

⁵ Idem, *ibidem*.

comunicar em LE. A ênfase era posta na conversação do dia-a-dia, valorizava-se a pronúncia e uma fluente e exata manipulação da gramática. Apesar de as quatro competências serem trabalhadas, a prioridade era dada ao oral. Esta abordagem defendia que uma LE devia ser ensinada através da comunicação oral. As razões não tinham que ver com o favorecer a interação oral, mas com o facto de falar corretamente depender da formação de hábitos necessários para a prática de resposta a estímulos orais. Os exercícios orais serviam, apenas, para promover a memorização (Bygate, 2002). Nos anos 60, percebe-se que estes exercícios são insuficientes para as necessidades do mundo real, pois era necessário preparar os aprendentes para lidarem com um variado leque de situações reais, como os diálogos (Bygate, 2002). Surge a abordagem comunicativa que via na prática da oralidade um objetivo importante, pois a função principal da linguagem é a interação e a comunicação (Richards & Rodgers, 2001). Mais recentemente, a abordagem natural, pensada para os níveis iniciais, procura desenvolver no aprendente as bases da comunicação escrita e oral na língua estrangeira (Germain, 1993), levando-o a atingir um nível intermédio. Um dos seus objetivos é promover a compreensão e a comunicação em L2, apostando-se em atividades que desenvolvam a compreensão oral e a compreensão escrita. A competência oral surge com o tempo, uma vez que não é ensinada, mas adquirida por meio de atividades de compreensão.

Apesar de o ensino de LE ter, de certa forma, negligenciado a prática da comunicação oral, hoje a situação é diferente. De facto, o ouvir e o falar (em LM ou LE) são das competências mais usadas no dia-a-dia. Até aqui, na prática de ensino, “Listening and reading are often characterized as ‘passive’ or ‘receptive’ skills.” (Nunan, 1999: 209), sendo desenvolvidas sem assistência, pois o simples facto de expor os alunos à língua falada era o suficiente para treinar e garantir a compreensão do oral. Hoje, com o reconhecimento da importância da comunicação oral, são consideradas competências ativas, procurando-se ensinar a língua para uma comunicação frente-a-frente. Assim, a modalidade da compreensão oral tem assumido uma maior importância nas aulas de línguas estrangeiras. Aprender uma LE requer, antes de mais, desenvolver e praticar as competências relacionadas com o ler e o ouvir, pois são as que conduzem à sua compreensão, ao seu conhecimento e à comunicação. Reconhecida esta componente importante da aprendizagem de uma língua, assistiu-se a um crescimento dos estudos relacionados com os processos cognitivos complexos de descodificação e compreensão de mensagens. Apesar de pouco conhecidos, têm-se apresentado modelos

de compreensão e de produção orais úteis à concepção do ensino da comunicação oral em LE. Realce-se que as teorias cognitivas têm contribuído decisivamente para a descrição do processo de compreensão oral em L2 e LE (Vandergrift & Goh, 2009).

2.2. Comunicação oral: modalidade de compreensão

Listening is the Cinderella skill in second language learning. All too often, it has been overlooked by its elder sister speaking.

(Nunan, 1999: 199)

Lynch (2002) afirma que a compreensão oral envolve a integração de todas as pistas que o ouvinte é capaz de explorar – não só as entradas acústicas e a informação visual, mas também a informação desenhada pela memória interna e experiência anterior. Quer em LM quer em LE ou L2 é um processo complexo de descodificação da informação. Todavia, ouvir noutra língua requer mais atenção consciente para a informação em diferentes níveis, especialmente quando as pistas linguísticas são inacessíveis por conta do desconhecimento gramatical e lexical. O mesmo autor acrescenta que há vários níveis envolvidos neste processo quando falamos em LE: o fonético, o fonológico, o prosódico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático (questões relacionadas com a cultura).

Rost (1994), citado por Nunan (1999), justifica a importância vital de se treinar esta competência com o facto de esta fornecer *input* ao aluno. Quando não se compreende o *input* ou quando este não está adequado ao nível de ensino, a aprendizagem não acontece. Já Krashen (1986) defende que só há aquisição de uma LE quando há compreensão. Rost (1994) acrescenta mais três razões para se realçar o ouvir: sendo a língua falada um meio de interação para os seus aprendentes, é importante o contato com os falantes dessa língua, já que a interação favorece a compreensão; a língua usada em situação real torna-se num desafio para o aprendente quando a tenta compreender tal qual é usada pelos seus falantes; e, por último, os exercícios de escuta permitem ao professor focar a atenção dos aprendentes noutros aspectos da língua, tal como o vocabulário e a gramática (Nunan, 1999). Lynch (2002), Rost (1994), citado por Nunan (1999), e Krashen (1986) realçam que a compreensão oral em LE e L2 desempenha um papel importante na aprendizagem da língua a todos os níveis.

Vandergrift & Goh (2009) distinguem duas dimensões no processo de compreensão oral em LE: a cognitiva e a social. A primeira diz respeito ao processo de compreensão em si. Para construir o significado da informação, os falantes baseiam-se no seu conhecimento do sistema da língua e no seu conhecimento anterior ou prévio, assumindo aqui a memória (e a memória de trabalho) um papel importante. Já a dimensão social corresponde aos fatores que influenciam o processamento, desde o contexto comunicativo em que ocorre a compreensão oral até à interação.

Há diferentes modelos teóricos de compreensão oral que partilham entre si princípios fundamentais. Vandergrift & Goh (2009) apontam alguns desses princípios que brevemente enunciamos. Numa situação de escuta, a atenção do ouvinte deve estar focada no *input*, ocorrendo de imediato a decodificação e a análise dessa informação. Ou seja, os ouvintes devem reconhecer palavras durante o discurso, simultaneamente dividi-las em unidades de sentido (*chunks*) e analisá-las. Se os ouvintes mais competentes já têm estes processos automatizados, os de proficiência mais baixa dependem muito do processamento controlado da informação. Sobre este princípio é importante que o ensino ajude os aprendentes a reconhecer e a avaliar o *input* linguístico rapidamente. O processamento da nova informação é influenciado pelo conhecimento prévio ou pelos esquemas de ideias⁶ recuperados da memória a longo prazo. Usar o conhecimento prévio ajuda à construção de uma interpretação completa e com sentido por parte dos ouvintes ou a construir uma interpretação razoável por meio de ligações entre vários conhecimentos. Os mesmos autores realçam, que apesar de importante, os ouvintes, por vezes, não fazem uso deste processamento, pois estão focados em tentar decodificar e analisar o fluxo do discurso. A velocidade de processamento da informação influencia o processo de compreensão, distinguindo-se dois processamentos: o automático e o controlado. O primeiro é aquele que recorre menos à atenção. A automatização pode ocorrer aos níveis fonológico, gramatical e lexical. O processamento controlado, que ocorre muito entre os ouvintes não proficientes, já exige mais atenção consciente por parte deles. Face ao *input*, os ouvintes tentam ligar sons aos conteúdos no seu léxico mental. Para isso, usam estratégias *top-down* e *bottom-up* a par de estratégias metacognitivas para dirigir a sua atenção, monitorizar a sua interpretação e resolver eventuais problemas (Vandergrift & Goh, 2009).

⁶ Segundo Nunan (1999), a *schema theory* baseia-se na ideia de que as experiências e o conhecimento prévio levam à criação de esquemas de ideias que nos ajudam a dar sentido a novas informações e conhecimentos.

Concretizando o que foi enunciado, destacamos agora o modelo teórico de compreensão oral para aprendentes adultos de uma LE de Nagle e Sanders (1986), um de muitos modelos⁷ que procuram explicar como os aprendentes de uma LE constroem o significado da mensagem. Segundo Cornaire (2008), é o mais conhecido e completo modelo para a LE, apresentando uma síntese de várias investigações feitas durante alguns anos nos domínios da aquisição de LE e da psicologia cognitiva. Cornaire (2008) acrescenta que muitos estudos sobre a memória humana, nomeadamente o de Atkinson & Shiffrin, distinguem uma memória a curto prazo (de capacidade limitada e limitada no tempo), uma memória a longo prazo⁸ (de maior capacidade e duração) e um registo sensorial (*sensory register*), de breve duração. Numa atividade de escuta, o registo sensorial capta as informações e encaminha-as para a memória a curto prazo que as dividirá em pequenas unidades significativas (palavras, por exemplo), de acordo com os conhecimentos contidos na memória a longo prazo (Cornaire, 2008). É desta ação, o procurar e comparar a nova informação com aquela já guardada na memória a longo prazo, que resulta a compreensão (Nagle & Sanders, 1986). Poderão existir, todavia, duas situações que impedem o processamento de nova informação: a primeira, o *trace decay*, isto é, em certos casos, as informações captadas pelo registo sensorial apagam-se muito rapidamente (quando se trata, por exemplo, de um domínio pouco familiar para o aprendente) e a memória a curto prazo não consegue estabelecer as correspondências entre elas (Cornaire, 2008); a segunda, as interferências (*interference*) do novo *input* escutado. A repetição consciente e inconsciente (*rehearsal*) pode ajudar a fixar determinado item na memória a curto prazo (Nagle & Sanders, 1986).

Um centro de comando (*executive decision maker*), integrado na memória a curto prazo, controla o tratamento do *input* que, momentos depois, é transferido para a memória a longo prazo. Este centro de comando é responsável por dois processos (já aqui referidos): um processo controlado (*controlled process*) ativado pelo sujeito e consciente (quase sempre), que permite ao aprendente detetar dificuldades e encontrar soluções (a estes processos controlados hoje dá-se o nome de estratégias); o outro processo é automático (*automatic process*) e torna-se ativo em resposta a um

⁷ Mais recentemente, surgiu o modelo de Lhote. Sobre este modelo ver Cornaire (2008), pp.44-45.

⁸ Stevick, em Cornaire (2008), defende que as designações *memória a curto prazo* e *memória a longo prazo* remetem para lugares onde se encontram as informações de que precisamos num dado momento e sugere que substituamos aqueles termos por outros mais apropriados: *memória de trabalho* (*working memory*) e recursos existentes (*existing resources*), respetivamente. Acrescenta que a memória de trabalho e os recursos disponíveis funcionam em estreita relação, sendo que o tratamento da informação se desenrola, na grande maioria das vezes, de forma não linear.

determinado *input*, não recorrendo necessariamente ao controlo ou à atenção do sujeito (Cornaire, 2008). Segundo Nagle & Sanders (1986), este processo requer muito treino para que seja desenvolvido. Cornaire (2008) acrescenta que é proporcionado pelo processo controlado e permite um tratamento rápido e eficaz da informação baseando-se nos conhecimentos contidos na memória a longo prazo. McLaughlin *et al.* (1983), em Nagle & Sanders (1986), realçam que grande parte do processo automático se dá por acaso em atividades normais de comunicação, enquanto parte do processo controlado ocorre na realização de novas competências linguísticas, o que exige um elevado grau de atenção. Caso os processos automáticos necessários não estejam disponíveis ou sejam ativados numa determinada tarefa de compreensão, o indivíduo recorre de imediato à atenção⁹.

A memória a longo prazo, por sua vez, contém todos os conhecimentos que se subdividem em três categorias: explícitos (factos da língua como regras de gramática ou a pronúncia, de que os aprendentes estão conscientes e sobre os quais são capazes de falar); implícitos (baseiam-se, sobretudo, nas impressões; aqueles que permitem ao aprendente dizer que uma frase é gramaticalmente correta, mesmo que não consiga explicar porquê); e outros, que englobam toda a experiência do indivíduo (Cornaire, 2008). Os conhecimentos que se adquirem na sala de aula (ensino explícito) tornam-se, com o uso, implícitos. A informação (palavras, enunciados) passa, então, pelo registo sensorial e pela memória a curto prazo que, aos poucos, a conduz ao fim do processo, formando uma síntese (*synthesis*). Esta síntese é encaminhada para o “centro de comando” que faz uma última verificação antes da transferência para a memória a longo prazo. Quando esta síntese não “agrada” ao aprendente, a informação deverá ser submetida a um segundo tratamento (o aprendente poderá voltar a ouvir uma parte da mensagem para enriquecer os elementos da informação já extraídos). O centro de comando (o quarto nível de memória) tem uma grande responsabilidade – a de codificar (*codage*) a informação e transferir as sínteses para a memória a longo prazo (Cornaire, 2008). A compreensão é, assim, “le résultat d’un ensemble de synthèses réussies, c’est-à-dire acceptées par le centre de commande” (Cornaire, 2008: 43). É importante marcar a diferença entre compreensão e aprendizagem: a compreensão contribui para a

⁹ Nagle & Sanders dizem que “The role of attention in input processing is similar in many respects to Krashen’s (1977, 1982) view of the Monitor’s role in language production. The Monitor focuses on form(s); that is, it analyzes (or subdivides) linguistic units into smaller components. If one views the Monitor as an input processor as well, monitoring may be described as the directing of attention to specific input (or output) items. Thus, attention (or monitoring) is an important variable, since too much subdivision can overload the attention system, filtering out other input items and causing a breakdown in processing.” (1986: 17).

aprendizagem, mas não são sinónimos. O Anexo 2 representa o esquema deste modelo de compreensão oral.

Apesar de já terem sido referidos, este modelo não realça os passos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*) do processamento da informação pelo aprendente. De um modo mais aprofundado e segundo Nunan (1999) o modelo de processamento *bottom-up* tem que ver com a descodificação dos sons ou unidades fonéticas que se ouvem e a sua ligação a outros para formar textos complexos com sentido. Quando há uma perceção adequada dessa informação, os ouvintes podem usar a sua experiência para interpretar o *input*. Esta abordagem procura ajudar os aprendentes a desenvolver competências de perceção (Vandergrift & Goh, 2009). A abordagem *top-down* tem como objetivo ensinar os aprendentes a refletir sobre a sua compreensão e a autorregular os seus processos de compreensão, isto é, a desenvolver a sua consciência metacognitiva (Vandergrift & Goh, 2009). Este autoconhecimento influenciará positivamente os resultados da aprendizagem. Vandergrift & Goh (2009) dividem o conhecimento metacognitivo em conhecimento da pessoa (conhecimento relativo a fatores pessoais que influenciam a escuta, como ansiedade ou problemas durante a escuta), conhecimento da tarefa (objetivo da tarefa de escuta, a organização do texto e estrutura, fatores que podem atrapalhar a tarefa, por exemplo) e conhecimento da estratégia (estratégias úteis para melhorar a compreensão oral).

Há outros aspectos a considerar no momento em que ocorre o processo de compreensão. Retomando as duas dimensões enunciadas por Vandergrift & Goh (2009), falamos da dimensão social deste processo, ou seja, os fatores que influenciam ou as variáveis que afetam a compreensão oral. Entre eles, podemos apontar os seguintes: a mensagem ou o *input* (velocidade e extensão do discurso, características lexicais e sintáticas), as características da mensagem oral, a tarefa proposta (num contexto escolar, por exemplo, refere-se às instruções dadas e ao *output* requerido) o papel e as características dos ouvintes (a memória, o conhecimento do tema, a sua motivação) e as estratégias (Bygate, 2002). Focaremos, de forma breve, as características da mensagem oral, o papel dos ouvintes e as estratégias de escuta por si utilizadas.

As características do suporte da mensagem verbal são relevantes na compreensão do oral. Antes de mais, temos a componente fonológica: os ouvintes têm de reconhecer no contínuo sonoro as diferentes unidades de sentido (palavras, expressões, frases), distinguindo as pausas irregulares, as falsas partidas, as hesitações e a entoação (Osada, 2004). Cornaire (2008) chama a atenção para o papel importante da

velocidade de discurso, das pausas e das hesitações, referindo que nos níveis iniciais uma grande velocidade de discurso poderá ser um elemento desfavorável à compreensão, enquanto nos níveis intermédios e avançados essa questão não é tão relevante. As pausas e as hesitações facilitam a compreensão, já que esse tempo é aproveitado para o tratamento da informação.

Naturalmente, os ouvintes têm um papel ativo no processo de compreensão: “In order to comprehend, listeners need to reconstruct the original intention of the speaker by making use of both bottom-up and top-down processing strategies, and by drawing on what they already know to make use of new knowledge.” (Nunan, 1999: 211). Para Cornaire (2008), um bom ouvinte é aquele que adapta o seu funcionamento cognitivo à tarefa que vai realizar, detetando as suas próprias dificuldades e encontrando soluções através das estratégias, como a tomada de notas, a atenção seletiva, a utilização dos conhecimentos anteriores, entre outros exemplos. As características dos interlocutores têm influência na comunicação. O locutor, por exemplo, deverá conseguir criar um ambiente favorável, de cooperação e motivante para o ouvinte para que a atividade de compreensão não perca o interesse (Cornaire, 2008). Já os ouvintes têm um papel de extrema importância, pois são os responsáveis pelo processo de construção de sentido da mensagem. Várias são as características que permitem distinguir um “novo” ouvinte em LE de um outro mais experiente. O nível de competência linguística surge em primeiro lugar, ainda mais quando se fala em compreensão oral em LE. Nos primeiros níveis, os aprendentes não distinguem bem os sons da LE, pois ignoram as suas regras fonológicas. À medida que a competência linguística melhora, mais facilidade têm em segmentar os sons, tornando-se mais hábeis nas tarefas de compreensão. O professor ou o espaço de aula deve proporcionar aos aprendentes a audição de documentos autênticos e multiplicar as possibilidades de trocas verbais e interação de modo a permitir que aqueles aumentem a sua competência fonológica, sintática e lexical (Cornaire, 2008). A memória a curto prazo é mais limitada em LE que na LM. O grau de atenção é também importante numa situação de aprendizagem, podendo a falta de atenção colocar entraves à competência oral. Segundo O'Malley *et al.* (1989), citados por Cornaire (2008), os bons ouvintes têm consciência das suas distrações no momento em que ocorrem, sendo capazes de reorientar a sua atenção para a tarefa a realizar, ao contrário dos ouvintes menos experientes que não se apercebem quando o seu nível de concentração diminui e, quando deparados com palavras desconhecidas, deixam simplesmente de escutar. A afetividade (atitudes, emoções, confiança em si mesmo) constitui um fator importante

na aprendizagem de uma LE¹⁰. As dificuldades na língua materna e a idade são outros fatores que podem influenciar a compreensão oral na LE. Quanto mais velho for o aprendente mais dificuldades terá face às exigências de situações de compreensão e em melhorar a sua competência (Cornaire, 2008).

De acordo com Cornaire, estratégias de aprendizagem “sont des démarches conscientes mises en œuvre par l’apprenant pour faciliter l’acquisition, l’entreposage et la récupération ou la reconstruction de l’information.” (2008: 54). Nunan (1999) define-as como processos mentais e comunicativos de que os aprendentes fazem uso para aprender e utilizar, neste caso, a língua, estando subjacente a cada tarefa de aprendizagem pelo menos uma estratégia. Partilhando as razões de Rebeca Oxford (1990) sobre a importância das estratégias, Nunan (1999) sublinha que estas são importantes por duas razões: ajudam o aprendente a estar ativamente envolvido na tarefa, essencial ao desenvolvimento da competência comunicativa, e aquele que desenvolve estratégias de aprendizagem adequadas tem uma maior autoconfiança, aprendendo de forma mais eficaz. Cornaire (2008) indica seis categorias de estratégias de aprendizagem: estratégias metacognitivas, que implicam uma reflexão sobre a aprendizagem e permitem ao aprendente planificar melhor e orientar o seu progresso; estratégias cognitivas que facilitam a compreensão (fazer inferências ou utilizar conhecimentos textuais são estratégias ligadas à atividade de compreensão oral e escrita); recorre-se a estratégias socio-afetivas no momento de interação de forma a ajudar na aprendizagem (por exemplo, colocar questões ao professor ou colaborar com os colegas durante a aprendizagem); as estratégias mnemónicas são técnicas que ajudam o aprendente a conservar uma nova informação na memória e, sempre que necessário, encontrá-la; as estratégias compensatórias atenuam a falta de conhecimentos; e as estratégias afetivas relacionam-se com questões de autoconfiança, por exemplo. Nunan (1999) divide as estratégias em cognitivas, interpessoais, linguísticas, afetivas e criativas, referindo que serão usadas de acordo com a idade e a proficiência dos estudantes, as competências que pretendem desenvolver e as necessidades individuais dos aprendentes. Citando Oxford (1990), Nunan (1999) apresenta doze características

¹⁰ Recordamos Krashen & Terrel (1983), em Richards e Rodgers (2001), e a hipótese do filtro afetivo. Esta hipótese diz respeito ao estado emocional do aprendente ou às suas atitudes no processo de aquisição dos elementos expostos. Para que haja aquisição, este filtro deve ser baixo e é composto por três elementos: a motivação (uma grande motivação favorece um melhor desempenho), a autoconfiança (os aprendentes que tenham uma maior autoconfiança serão mais bem sucedidos) e a ansiedade (um nível baixo de ansiedade conduz a uma melhor aquisição da L2).

das estratégias de aprendizagem de línguas, a saber: contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa; permitem aos aprendentes tornarem-se mais autogeridos; ampliam o papel dos professores; são orientadas para o problema; são ações concretas levadas a cabo pelo aprendente; envolvem mais ações por parte do aprendente, e não apenas as cognitivas; apoiam, direta e indiretamente, a aprendizagem; nem sempre são observáveis; são frequentemente conscientes; podem ser ensinadas; são flexíveis; e são influenciadas por um grande número de fatores.

Murphy (1987), citado por Cornaire (2008), distinguiu quatro estratégias frequentemente utilizadas pelos ouvintes mais competentes: a chamada (*recalling*), o ouvinte reformula, por palavras suas, partes de um texto, de modo a compreender a informação que ouviu; a especulação (*speculating*) apela à imaginação, à experiência, aos conhecimentos anteriores do ouvinte, que faz inferências e prevê a informação que irá escutar; a análise (*probing*), consiste em examinar atentamente as ideias presentes no texto e ir mais longe na construção de um pensamento crítico (a partir de ideias explícitas e inferências); a introspecção (*introspection*) leva o aprendente a avaliar a sua experiência de escuta.

2.3. Comunicação oral: modalidade de expressão

If listening is the Cinderella skill in second language, then speaking is the overbearing elder sister.

(Nunan, 1999: 225)

Nunan (1999) relembra que para se comunicar com eficácia noutra língua há que ter uma competência linguística que passa por saber articular sons de maneira compreensível, adequar o vocabulário ao contexto e ter o domínio da sintaxe dessa língua (além das competências sociolinguísticas e conversacionais, como referia Hymes). O saber articular sons corretamente numa LE e com sentido é o que nos ocupa nas próximas linhas.

No que diz respeito à produção oral, Bygate (2002) distingue a língua como sistema e a língua em contextos de uso: o falante tem um conhecimento sistemático da língua (das regras, do vocabulário, um conhecimento descontextualizado) e sabe aplicá-lo e adaptá-lo a contextos reais. O autor acrescenta que “An applied linguistic model of speaking needs to explain how and why speakers adapt systematic knowledge of

language to real world use, involving judgements of appropriacy at all levels, whether discourse, lexicogrammatical, or articulatory.” (Bygate, 2002: 28). Cada língua possui um sistema de sons, um ritmo e uma entoação que lhe são próprias e muitas vezes não fazemos a ligação entre as dificuldades de escuta ou de expressão de uma LE e o desconhecimento desses traços (Cornaire, 2008). O conhecimento dos fenómenos fonéticos, por exemplo, contribui para a compreensão oral.

Quanto a modelos de processamento da língua ou da produção oral, tomamos como exemplo o modelo referido por Bygate (2002), que foca as principais decisões que o falante toma no momento da produção oral. Distinguem-se, assim, cinco níveis de decisão¹¹: a modelagem ou a preparação do discurso (*discourse modeling*) que apresenta quatro dimensões. A primeira diz respeito à construção de um plano de discurso que represente as intenções gerais do falante – o que se pretende dizer, de acordo com o tema da conversa, a forma como se quer dizer, a forma como queremos desenvolver a interação, a nossa relação com o interlocutor, a nossa personalidade e a nossa relação com o mundo; a segunda tem que ver com os padrões esperados do discurso oral: a forma como as diferentes culturas orientam a prática da oralidade em sala de aula, o que é diferente do contexto real, tendo implicações, por exemplo, a nível da interação dos falantes; a terceira dimensão foca o conhecimento do conteúdo e a sua importância na comunicação: o conhecimento que o falante tem sobre o tema influencia a sua capacidade de falar. A última dimensão refere-se à negociação, pelos falantes, destes aspectos do discurso no momento da interação. Este primeiro nível é um ponto de referência fundamental para o processo de produção. O segundo nível relaciona-se com a conceptualização da mensagem (*message conceptualization*): o acesso à memória a longo prazo, o acompanhamento do discurso e do conhecimento e as expectativas do interlocutor (Bygate, 2009). As estratégias comunicativas fazem parte deste nível. O terceiro nível, a formulação da mensagem (*message formulation*), é a etapa em que os falantes selecionam a linguagem para transmitir o conteúdo da sua mensagem. Vai desde a seleção lexicogramatical à preparação de um plano fonológico do discurso que se seguirá (Bygate, 2002). O quarto nível, a articulação da mensagem (*message articulation*), envolve a execução do plano pré-articulatório preparado na fase anterior. Envolve os processos físicos de processamento segmental (que diz respeito aos sons individuais da língua) e suprasegmental (o tom que usa, o ritmo, a entoação, o sotaque).

¹¹ Em Doughty & Long (2009), Bygate apresenta quatro níveis: conceptualização, formulação, articulação e monitorização.

É uma fase já automática, não requerendo atenção consciente. No entanto, não deixa de ser monitorizada. O último nível, a monitorização (*monitoring*), corresponde ao momento em que todos os aspectos relacionados com a produção do discurso estão sob a análise da monitorização ativa (Bygate, 2002).

Focando a competência linguística do falante (aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos), verificamos que há uma ligação direta entre a prática da fonética da língua e o desenvolvimento da compreensão oral. Cornaire (2008) diz-nos que estudos confirmam que essa prática melhora a compreensão oral e favorece o desenvolvimento da capacidade de segmentar o fluxo de discurso em unidades mais pequenas. Invocando Dejean de la Bâtie (1993; citado por Rubin, 1994), Cornaire acrescenta que as dificuldades de compreensão de alunos em níveis iniciais e no que respeita às tarefas de compreensão oral são em grande parte atribuídas à falta de prática fonológica e fonética, pelo que exercícios nesta área poderão contribuir para um maior sucesso nesta tarefa. Todavia, e como Nunan (1999) afirma, o sistema fonológico sempre foi visto de forma diferente dos sistemas gramatical ou lexical, talvez devido ao facto de a influência da LM ser mais evidente no caso da pronúncia do que no da gramática ou do vocabulário. Apesar de o ensino da pronúncia tender preferencialmente para os aspectos segmentais do sistema de sons, com o desenvolvimento das abordagens comunicativas no ensino da língua, a importância da acentuação, do ritmo e da entoação foram reconhecidos.

A questão da interação é pertinente quer a nível da expressão oral quer da compreensão oral. Num curso tradicional de LE, a sala de aula é o lugar onde acontece a interação entre alunos e professor, promovendo oportunidades para os aprendentes adquirirem a LE. Sobre esta ideia Ellis cita Allwright & Bailey: “The interaction provides learners with opportunities to encounter input or to practice the L2. It also creates in the learners a ‘state of receptivity’ defined as ‘an active openness, a willingness to encounter the language and the culture’.” (Ellis, 1996: 573-574). Fica confirmado que existe uma relação direta entre o *input* e a interação e a forma como a aprendizagem da L2 ou LE ocorre.

3. Breves orientações para a prática da comunicação oral em LE

Comprehension theory suggests that listening comprehension activities facilitate the natural development of linguistic knowledge in a setting which is affectively conducive to language acquisition.

(Nagle & Sanders, 1986: 22)

Partilhamos a opinião de Nunan (1999) quando diz que cada vez mais é preciso renovar ou atualizar as tarefas propostas aos aprendentes de LE em sala de aula ou, acrescentamos nós, noutra espaço físico de ensino e aprendizagem que não esse, de forma a proporcionar-lhes situações o mais próximas possível do real. Assim, com base em atividades e tarefas propostas e outras considerações importantes feitas por vários autores da nossa bibliografia, destacamos nas próximas linhas aspectos importantes a ter em mente quando se pensar a prática da comunicação oral.

O processo de compreensão oral é um processo mental individual ativo e construtivo. Não se pode manipular o processo mental dos aprendentes, mas pode-se ensinar e aprender como se ouve, dando a conhecer tarefas e atividades que promovam o desenvolvimento dessa capacidade. As atividades que exigem a aplicação de estratégias contribuem para esse desenvolvimento e devem integrar, de forma regular, os momentos da prática da compreensão oral. Uma prática sistemática desta competência implica variadas tarefas de compreensão oral que ativem processos metacognitivos usados pelos ouvintes. De início, serão guiados e apoiados pelo professor, mas gradualmente os aprendentes assumirão na totalidade esse processo e, assim, torná-lo-ão automático (Vandergrift & Goh, 2009).

De acordo com Cornaire (2008), normalmente dividem-se em três as atividades de compreensão oral. A pré-escuta é o primeiro passo para a compreensão da mensagem, pois ajuda o aprendente a aplicar os conhecimentos que possui sobre um determinado tema e a formular hipóteses sobre o conteúdo do que vai ouvir. Nesta fase, é importante direcionar a atenção do aprendente para pistas linguísticas que possam ser úteis para antecipar o conteúdo da mensagem (como certas expressões ou pistas acústicas) e clarificar (por meio de tradução, definições, paráfrases) o vocabulário novo, indispensável à compreensão. A escuta é a fase seguinte. A primeira escuta centrar-se-á na compreensão da situação para que o aluno apreenda o contexto daquilo que ouviu. Aconselha-se uma segunda escuta quer para os aprendentes que possuem uma

competência menos desenvolvida (se forem colocadas algumas questões antes, por exemplo, para ajudá-los a reconhecer o contexto situacional) quer para os ouvintes mais competentes, pois será útil para resolverem tarefas mais complexas. Importa não esquecer que a atividade de escuta e o tratamento da informação que se ouve assumem sempre diferentes finalidades, como refere Cornaire (2008): escutar para entender, escutar para detetar, escutar para seleccionar, escutar para identificar, escutar para reconhecer, escutar para eliminar ambiguidades, escutar para reformular, escutar para sintetizar, escutar para agir e escutar para julgar, por exemplo. Por último, a pós-escuta que respeita ao momento em que se fala sobre o que se ouviu e compreendeu.

Durante estas três fases, podem ser realizadas várias atividades. Por exemplo, há que praticar os processos de segmentação de palavras. Ao contrário dos leitores, que facilmente isolam palavras num texto auxiliados pelo espaço entre elas, os ouvintes têm de fazer um esforço maior para dividir o fluxo de sons em unidades com sentido, sendo o limite de palavras muitas vezes difícil de identificar, mesmo quando conhecidas. Na LM, estas competências são adquiridas muito cedo, ficando esses processos de descodificação rapidamente automatizados. Quando ouvida uma LE, o falante faz um uso involuntário desses processos, o que torna a nova língua, com um ritmo diferente, difícil de entender. As características prosódicas como a ênfase, a acentuação e a entoação são pistas importantes para identificar os limites das palavras, daí a sua utilidade neste contexto (Vandergrift & Goh, 2009). A considerar ainda os fenómenos fonéticos no discurso oral: a redução de formas, a assimilação, a elisão, são disso exemplos. Para desenvolverem competências neste domínio, os aprendentes devem estar cientes destes fenómenos e estar atentos durante a escuta de forma a identificá-los e compreender a sua dinâmica. Este treino de reconhecimento de palavras pode ser feito através da análise de parte de transcrições de texto, ditados e exercícios de analogia. (Vandergrift & Goh, 2009). Cornaire (2008) diz, também, que a repetição (de palavras ou de partes de texto ou enunciados) e uma velocidade de discurso reduzida favorecem a compreensão e a aquisição de estratégias de descodificação fonológica. É importante que os ouvintes identifiquem e se apercebam das características linguísticas da língua que estão a aprender, encarando-a, numa fase inicial, como um objeto de trabalho cuja constituição e composição é necessário perceber para assim melhorarem a sua competência de escuta. Como defende Cornaire (2008), a prática fonética é um elemento essencial na aprendizagem da compreensão oral.

No que respeita à produção oral, e segundo Bygate (2009), há um conjunto de aspectos da língua que devem ser mobilizados para se levar a cabo uma tarefa neste âmbito, a saber: fonológicos, morfológicos, lexicais, colocacionais, discursivos e pragmáticos. Quanto ao repertório oral, as características linguísticas formam três principais subgrupos: características fonológicas, segmentais e supra-segmentais; características lexico-gramaticais (que incluem não só recursos morfológicos e sintáticos e um armazenamento lexical, mas também unidades estereotipadas e pragmalinguísticas); e características do discurso, incluindo as características socio-pragmáticas e estruturas pragmáticas do discurso. O uso destes conjuntos de características na conversação ou diálogo é conduzido por fins macrosocio-pragmáticos.

Para se treinar e aperfeiçoar a competência da oralidade na sua dupla vertente, compreensão e produção, é importante expor os aprendentes a situações discursivas autênticas de forma a prepará-los para a comunicação genuína fora da sala de aula tais como ouvir excertos da rádio, da televisão, anúncios, conversas telefónicas, histórias e anedotas, descrições, avisos, entrevistas, resposta a atendedores de chamadas e conversas paralelas. (Nunan, 1999),

Apesar dos avanços nos estudos sobre a comunicação oral, esta competência continua, segundo Vandergrift & Goh (2009), a ser a menos compreendida daquelas que compõem a língua: ouvir, falar, ler e escrever. Porém, certas são as características da língua falada que Crystal enuncia (2002): o discurso é efémero e dinâmico (envolve, pelo menos, a interação entre duas pessoas), não havendo intervalo de tempo entre o momento em que é produzido e rececionado (salvo se for essa a intenção); pela espontaneidade e rapidez na interação, é difícil elaborar um plano antecipado, surgindo assim momentos em que é necessário repetir ou reformular enunciados; a entoação e as pausas dividem longas declarações em unidades de discurso mais pequenas para que possam ser “tratáveis” pelo ouvinte, mas os limites das frases são quase sempre pouco claros; acrescentem-se as interrupções e sobreposição de discurso, os erros que uma vez ditos não podem ser “apagados”, as pistas extralinguísticas como a expressão facial e os gestos tão importantes para complementar o sentido da mensagem; não esquecer que existem muitas palavras e construções próprias do discurso (como as contrações) e todos os aspectos relacionados com a prosódia (entoação, tom, ritmo, pausas). Por si só, estas características funcionam como pistas e orientação para o ensino e a aprendizagem da compreensão e produção orais.

Capítulo II: EaD: a comunicação oral na modalidade de *b-learning*

We can expect an increased demand for classes that use both online and face-to-face meetings (hybrid or blended) and fully online foreign-language instruction.

(Goertler, 2009: 53)

1. EaD: a modalidade de *b-learning*

O desenvolvimento e a difusão da tecnologia¹² têm contribuído de forma decisiva para o progresso e desenvolvimento da nossa sociedade. Na área da educação, são referência obrigatória os processos de ensino e de aprendizagem a distância ou, de forma mais sintética, a educação a distância. A comunhão entre tecnologia e EaD não poderia ser mais evidente do que nas palavras de Bates: “Technology is the infrastructure, the bones, of distance education.” (2005: 3).

O século XXI conheceu uma nova era¹³ da educação a distância: o ensino e a aprendizagem *online*: “Defined as Internet-based learning that delivers content and enables communication between instructor and students, online teaching and learning is rooted in the transaction of distance education and advanced computer and communications technology.” (Cleveland-Innes, 2010: 2). Esta nova era veio obrigar-nos a refletir sobre o impacto da Internet e das novas tecnologias na teoria e na prática da educação a distância e a repensar a atuação de todos os intervenientes nesta área¹⁴.

Black cita Keegan (1980) e uma das definições mais conhecidas de educação a distância: “distance education can be defined by six elements: (a) separation of teacher and student; (b) influence of an educational organization; (c) use of technical media; (d) two-way communication; (e) possibility of occasional seminars; and (f)

¹² Este termo, de acordo com Sharma & Barrett (2011), refere-se a um vasto conjunto de tecnologias recentes, como a Internet, CD-ROM's e quadros interativos e inclui o uso de computadores como meio de comunicação (*chat* ou *email*) e ambientes que permitem aos professores enriquecer os seus cursos, como ambientes virtuais de aprendizagem, *blogs* e *wikis*.

¹³ Em Cleveland-Innes & Garrison (2010) fala-se em duas eras da educação a distância: a era industrial e a era pós-industrial. A primeira engloba toda a dinâmica da educação por correspondência: a introdução do ensino através do texto, o acesso do aluno a esses recursos e a sua independência relativamente ao tempo e ao local de estudo, sendo considerada a partir dos anos 70 como uma resposta à massificação do ensino. A tecnologia estava presente no rádio, na televisão e, mais tarde, na audioconferência. A segunda respeita ao ensino e aprendizagem *online*, momento em que vivemos.

¹⁴ Registamos aqui o termo *digital natives* referido por Goertler (2009: 54): “a term coined by Prensky (2001), which refers to a *native speaker of technology, fluent in the digital language of computers, video games, and the Internet* (Prensky, 2006, p.9).”.

participation in the most industrial form of education.” (2007: 5-6). Moore (2005) acrescenta que a educação a distância serve a aprendizagem que normalmente ocorre num lugar diferente do de ensino, requer um programa e técnicas de instrução diferentes, bem como mecanismos organizacionais e administrativos especiais. E Bates, de uma forma mais prática, diz que a educação a distância “[...] is less a philosophy and more a method of education. Students can study in their own time, at the place of their choice (home, work or learning center), and without face-to-face contact with a teacher.” (2005: 5), sendo a tecnologia um elemento muito importante. Laughner (2009) realça que a educação a distância engloba dois aspectos: o ensino a distância (o papel do professor no processo) e a aprendizagem a distância (o papel dos alunos no processo). Entendemos o termo educação a distância como a soma desses dois: ensino e aprendizagem a distância. Todavia, uma vez que na literatura nacional os termos *educação a distância* e *ensino a distância* surgem muitas vezes como sinónimos, também no nosso trabalho não faremos essa distinção, usando-os como um só.

Segundo Gomes (2008), neste momento distinguem-se seis gerações de EaD que foram surgindo na sequência das inovações tecnológicas que, de acordo com as suas novas potencialidades a nível da mediatização dos conteúdos de aprendizagem e das interações (entre professor e alunos e alunos entre si), possibilitaram abordagens pedagógicas diferenciadas. Assim, a primeira é a do ensino por correspondência, a segunda do tele-ensino, a terceira a do recurso ao multimédia interativo, a quarta a geração *e-learning*¹⁵, a quinta do *m-learning* e a sexta, e última, associada a mundos virtuais¹⁶ (*vide* Anexo 3). Interessa-nos destacar a quarta, pois com ela se iniciam grandes mudanças no EaD, resultantes do desenvolvimento da Internet, em particular da *World Wide Web*. Bates (2005) define a *Web* como uma componente da Internet que permite que sejam criados e armazenados materiais digitais, ficando acessíveis a todos, e com os quais podemos interagir através da Internet. O *email* ou a videoconferência, por exemplo, fazem parte da Internet, podendo ser usados de forma separada ou combinados com a *Web*. Gomes (2008) refere que este fácil acesso à *Web* e a serviços como os *blogs*, os *wikis* e os *podcastings* permite criar cenários de formação em que a entidade formadora (professor, instrutor, instituição) deixa de ser a única a disponibilizar informação, podendo os alunos também fazê-lo. Passamos, assim, a ter um “espaço de publicação, partilha e construção colaborativa de conhecimento.”

¹⁵ Optamos, ao longo do trabalho, por usar a nomenclatura em inglês.

¹⁶ Para mais pormenores, ler Gomes (2008), pp. 186-198.

(Gomes, 2008: 191). E a autora acrescenta: “A construção colaborativa do conhecimento suportada pela possibilidade de recurso a documentos multimédia na *Web* constitui assim um traço característico desta quarta geração de EaD, daí o adoptarmos como aspetos característicos do processo de mediatização dos conteúdos o *multimédia colaborativo*.” (Gomes, 2008: 191).

Quanto ao termo que dá nome a esta quarta geração, *e-learning*, surge antes de mais associado ao ensino formal, mais concretamente ao ensino superior. Procurava-se, assim, dar resposta às necessidades da educação e formação proporcionadas por instituições deste nível, sendo as práticas de *e-learning*, como diz Gomes, “frequentemente suportadas em *Learning Management Systems*, os quais oferecem um conjunto de potencialidades em termos de publicação de informação, comunicação, avaliação *online*, monitorização e gestão pedagógica adequados, se não mesmo essenciais, a processos institucionais de educação/formação na *web*.” (2008: 191-192). Usando a definição de Negash e Wilcox, “E-learning is the general term used for computer-enhanced learning, it differs from distance learning because in e-learning, a computer is a prerequisite. Distance learning, however, may use computers but is not required.” (2008: 9). Rudestam & Schoenholtz-Read transcrevem a definição do Instructional Technology Council para *e-learning*: “the process of extending learning or delivering instructional materials to remote sites via the Internet, intranet/extranet, audio, video, satellite broadcast, interactive TV, and CD-ROM (Holsapple & Lee-Post, 2006, p.2)” (2010: 3-4).

Atente-se, por momentos, nos conceitos de *e-learning* e de *online learning*. Estes termos “are often used interchangeably, although e-learning can encompass any form of telecommunications and computer-based learning, while online learning means using specifically the Internet and the Web.” (Bates, 2005: 8).¹⁷ Ally afirma que o *online learning* é mais do que a apresentação e a entrega de materiais através da *Web*, devendo o aprendente e o processo de aprendizagem ser o foco do *online learning*. Assim, define *online learning* como “[t]he use of the Internet to access learning materials; to interact with the content, instructor, and other learners; and to obtain support during the learning process, in order to acquire knowledge, to construct personal meaning, and to grow from the learning experience. (Ally, p.7)” (2008: 17).

¹⁷ Acrescente-se que EaD não é sinónimo de *online learning*. A educação a distância pode existir sem o *online learning* e este não significa necessariamente educação a distância (Bates, 2005).

No que diz respeito às designações usadas nestes contextos de ensino e aprendizagem, concluímos que muitos são os termos associados e, por vezes, indistintos para significar *online learning*: *e-learning*, *Internet learning*, *distributed learning*, *networked learning*, *tele-learning*, *virtual learning*, *computer-assisted learning*, *computer-mediated learning*, *web-based learning* e *distance learning*. Têm em comum a distância entre o instrutor ou professor e o aluno, havendo algum tipo de tecnologia entre eles para que seja possível o acesso aos materiais de aprendizagem e a interação (entre professor-aluno e aluno-aluno) necessária a estes processos de educação (Ally, 2008). De uma forma mais geral e na tentativa de encontrar alguma estabilidade na definição destes conceitos, partilhamos a ideia de Gomes, em Miranda (2009), que apresenta a educação *online* como “todos os contextos de educação formal que fazem recurso da Internet como interface de mediatização de conteúdos e interações pedagógicas.” (127).

O termo *b-learning* (*blended learning*) é relativamente recente¹⁸, tendo-se tornado mais conhecido por volta do ano 2000 (Mason, 2006). Vaughan (2010) foca uma questão curiosa: a ideia de que a aprendizagem *blended* (misturada) sempre esteve presente desde que o homem pensa o ensino e a aprendizagem. De facto, uma experiência de aprendizagem envolve sempre diferentes *inputs*: “reading, thinking, writing and talking to peers or tutors.” (Mason & Rennie, 2006: 12). As tecnologias baseadas na *Web* aplicadas ao ensino e à aprendizagem mais não fizeram do que associar esse conceito ao mundo digital (Vaughan, 2010), pelo que hoje, quando falamos em *b-learning*, de imediato relacionamos este termo com educação *online*.

Graham define *b-learning* como um sistema que “(...) combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.” (2006: 5). Temos a conjugação de dois ambientes de aprendizagem comuns, separados até há relativamente pouco tempo, como afirma o mesmo autor: o ensino tradicional presencial e ambientes de aprendizagem distribuída. Segundo Manson & Rennie (2006), podemos associar a este conceito (*blended*) outras combinações: o uso de tecnologias síncronas e assíncronas num curso *online*, o desenvolvimento da aprendizagem formal e informal no local de trabalho, o aceder aos materiais e recursos do curso a partir de diversos locais, o uso da tecnologia para reorganizar cursos e reduzir custos.

¹⁸ Tal como todos os termos no domínio do EaD, também este aparece associado ao ensino superior: “The term blended learning is relatively new in higher education.” (Graham & Dziuban, 2008: 270).

O termo *b-learning* continua, no entanto, a oferecer alguma ambiguidade na sua definição, como salientam Graham (2006) e Bates (2005). É um conceito que está muito próximo de outros, tais como *e-learning*, *distributed learning*, *mixed mode* e *hybrid courses*. Segundo Bates, *distributed learning* “is a term that usually encompasses both on-campus and distance courses delivered online (from the computer term ‘distributed intelligence’ (Twigg, 2001)).” (2005: 8). O mesmo autor usa o termo *e-learning* “...where courses may have anything from a relatively small web-based component of a course or program to a fully online offering.” (Bates, 2005: 9). Já os termos *mixed mode*, *hybrid* e *blended* designam a associação ou combinação de ensino presencial e ensino *online*. Bates acrescenta que prefere usar o termo *mixed mode* “in the specific context of a reduction in class time to accommodate more time spent studying online, whereas hybrid or blended could mean just adding online teaching to regular class time (or to print-based correspondence courses.” (Bates, 2005: 8), lembrando, contudo, que são termos cujas definições não estão consolidadas. Kraemer (2008: 7), de certa forma, simplifica dizendo que *b-learning* é um termo usado em contextos europeus, cujo equivalente é *hybrid instruction* nos Estados Unidos da América. Também Mason & Rennie (2006) associam *distributed education* a *b-learning* e fazem referência a uma alternativa menos comum, o *hybrid learning*. Nós entendemos que existe *b-learning* quando há ensino presencial combinado com ensino *online*. Quando se complementa o ensino presencial com o ensino *online* isso não constitui *b-learning*, pois o ensino não deixa de continuar centrado na sala de aula.

Um curso em *b-learning* pode assumir um de três formatos: *e-learning* assíncrono (sem presença virtual) com ensino presencial, *e-learning* assíncrono com síncrono (presença virtual) e síncrono (presença virtual) com ensino presencial (Negash & Wilcox, 2008). Em qualquer situação, o curso *b-learning* deverá ser estruturado considerando objetivos claros e visíveis durante os momentos de aprendizagem, momentos de ensino definidos, tarefas bem elaboradas, momentos de avaliação variados, inclusão orientada de estímulos, vozes autênticas e materiais, uma presença instrucional ativa e contínua, uma responsabilidade ativa por parte dos alunos, uma atmosfera de comunidade de aprendizagem, respeito mútuo e paixão pela aprendizagem, cooperação e flexibilidade acima da competição e consciência contínua e monitorização das trajetórias de aprendizagem (Meskill & Anthony, 2010). Normalmente, as aulas presenciais dos cursos *b-learning* servem para a realização de trabalhos de grupo (embora seja menos comum, por vezes são usadas para transmitir conhecimentos) e para

a avaliação dos alunos. Muitos cursos organizam-se considerando apenas dois momentos presenciais: a primeira aula, para apresentação do curso e socialização entre colegas, e a última, em que se apresentam trabalhos finais para avaliação ou, então, há um momento escrito de avaliação. Entre estas duas aulas podem ou não existir momentos presenciais (Miranda, 2009).

Quanto às “novas” funções assumidas pelo professor ou instrutor, é certo que hoje o papel do professor mudou, podendo-se falar num *e-moderator*, como diz Salmon “E-moderators are the new generation of teachers and trainers who work with learners online.” (2000: vii)¹⁹. Sendo o ensino conduzido através da tecnologia, o professor dever-se-á sentir muito à vontade nesta área (Moore & Kearsley, 2005). Além disso, não pode esquecer funções mais básicas como elaborar o conteúdo do curso, supervisionar e moderar as discussões, supervisionar os projetos individuais e de grupo, dar *feedback*, motivar e orientar o aluno no seu estudo, tratar do processo de avaliação (Moore & Kearsley, 2005). Já o aluno torna-se mais autónomo, uma vez que continuará o seu estudo fora da sala de aula, tendo uma responsabilidade maior na sua aprendizagem. Outro aspecto que não poderá ser esquecido é a interação e como facilitá-la através de comunicações transmitidas através da tecnologia (Moore & Kearsley, 2005).

Entre as vantagens associadas ao *b-learning* podemos referir que as várias oportunidades de apresentação de recursos de aprendizagem e as formas de comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno são mais flexíveis, oferecendo várias soluções, e que os alunos, se encorajados a assumir um papel ativo no desenvolvimento da sua educação, serão eles próprios a selecionar recursos de aprendizagem de diferentes *media* e fontes, mais apropriados e convenientes à sua situação pessoal (Mason & Rennie, 2006). Meskill & Anthony (2010) acrescentam que a oportunidade de participar na aula é total, ao contrário da sala de aula onde o espaço é não raro monopolizado por alunos mais ativos. Sharma & Barrett (2011) realçam as vantagens do *b-learning* no mundo empresarial, uma forma de manter o empregado no seu local de trabalho a tempo inteiro e simultaneamente tirar formação e economizar, não sendo necessário sair do trabalho para assistir às aulas, gerindo o tempo e o local de formação de acordo com a sua conveniência. Vaughan (2010) e Mason & Rennie (2006) referem

¹⁹ É comum distinguir-se duas figuras nos cursos a distância: o tutor e o professor. Normalmente, o professor organiza o curso e elabora os materiais, enquanto o tutor faz o acompanhamento dos alunos, servindo de intermediário entre o aluno e a instituição. Para os cursos *b-learning*, na nossa opinião, é fundamental que quem idealize o curso, elabore os materiais e acompanhe os alunos em todos os momentos seja a mesma pessoa.

que estudos recentes têm vindo a demonstrar que, pelo menos no ensino superior, os alunos sentem-se motivados e revelam um trabalho melhor em sistemas de aprendizagem *blended*, estando mais envolvidos no seu processo de aprendizagem: “Blended learning is said to combine the power and effectiveness of the classroom with the flexibility and anytime nature of elearning and allows learning to be more tailored and more individualistic, whilst at the same time allowing greater reach and distributed delivery.” (Mason & Rennie, 2006: 13). Dito de outro modo, a vantagem mais comumente apontada na literatura do *b-learning* é o facto de reunir o melhor dos dois mundos: ensino presencial e ensino *online*²⁰.

Entre as desvantagens associadas, podemos apontar o facto de o professor ver o seu número de horas de trabalho acrescido (preparar um curso *online* exige mais disponibilidade, bem como mais tempo para o apoio aos alunos), não conseguir acompanhar todo o processo de aprendizagem (por exemplo, não saber de imediato qual a reação dos alunos a determinadas tarefas) e o facto de ao aluno ser exigida uma responsabilidade acrescida.

No que respeita à organização de um curso em regime *b-learning* (e *online* em geral) pensado para o EaD, há que considerar vários aspectos, que a seguir referimos.

A componente *tempo* destaca-se de imediato, uma vez que o ensino e a aprendizagem neste contexto podem acontecer de forma síncrona e assíncrona. A *aprendizagem síncrona* engloba atividades que permitem aos alunos interagirem ao mesmo tempo, como por exemplo numa videoconferência ou numa conversa telefónica (o professor e os alunos têm de estar *online* ao mesmo tempo) (Mason & Rennie, 2006). O termo *aprendizagem assíncrona* usa-se quando o utilizado ou aprendente acede, através da Internet, ao ambiente de aprendizagem do seu curso no momento e no local que lhe são mais convenientes. Entre as vantagens contam-se a flexibilidade no que diz respeito a ajustar a aprendizagem a outros compromissos do dia-a-dia, o tempo que existe para reflexão entre publicações dos colegas e do professor e o *feedback* do aprendente. Este tipo de aprendizagem contrasta com a interatividade que existe na aprendizagem síncrona (Mason & Rennie, 2006).

No que respeita à comunicação *online*, várias são as tecnologias (da informação) que permitem fazê-lo. Segundo Donelan (2010), podemos classificá-las de acordo com as seguintes dimensões: o tempo em que ocorre a comunicação, o ensino e a

²⁰ Para uma leitura comparativa, reproduzimos no Anexo 4 três tabelas sobre o modelo pedagógico presencial, o modelo combinado ou *b-learning* e o modelo pedagógico a distância de Miranda (2009).

aprendizagem (síncrono ou assíncrono), a distribuição geográfica dos participantes (o mesmo lugar ou lugares diferentes), o número de participantes e o padrão de comunicação (um para um, um para vários ou discussões de grupo) e o domínio público ou privado das comunicações (se são disponibilizadas para o público em geral ou apenas para os intervenientes na comunicação). Em função destas dimensões, são feitas as escolhas relativamente à tecnologia a usar. Como exemplos de comunicação assíncrona temos o *email*, os foruns de discussão, os *blogs* e os *wikis*. Já as salas de *chat*, a videoconferência, os *instant messaging* são exemplos de comunicação síncrona.

Quanto a recursos ou ferramentas disponíveis *online*, destacamos os seguintes:

- o *Wiki*, palavra havaiana que significa *rápido*, refere-se a um tipo de *Website* com várias páginas, cujo objetivo é partilhar conhecimento. Qualquer utilizador pode dar o seu contributo, incluindo texto, fotos e vídeos (Niño, 2009);
- os *blogs* são *Websites* que permitem registar comentários, ideias, opiniões sobre os assuntos sugeridos pelos seus criadores e autores, podendo conter imagens, vídeos e ligações para outros sites ou *blogs* (Niño, 2009);
- Os *chatgroups* são espaços *online* em que ocorrem “discussões” sobre um determinado tema e em que os utilizadores interessados podem participar. Podem ser *chats* de grupo síncronos ou assíncronos (Crystal, 2002);
- a videoconferência permite a interação audiovisual entre indivíduos que estejam em diferentes locais. A imagem não deixa que se percam as pistas visuais (expressões faciais, por exemplo), tornando assim a comunicação mais autêntica (Niño, 2009);
- o *Podcast*: deriva da combinação de “*iPod*” e “*broadcasting*” e tornou-se na palavra do ano ao ser adicionada ao *New Oxford American Dictionary* em 2005 com a seguinte definição “a digital recording of a radio broadcast or similar program, made available on the Internet for downloading to a personal audio player.” (Bird-Soto & Rengel, 2009: 103);
- o *Skype* é uma ferramenta *online* que disponibiliza um serviço telefónico através do VoIP (*Voice over Internet Protocol*), permitindo que os computadores pessoais se comportem como telefones. O *skype* vídeo disponibiliza chamadas de vídeo e videoconferência (Niño, 2009).

Meskill & Anthony acrescentam os *digital learning objects* (objetos de aprendizagem digital), ou seja, materiais que são explicitamente educativos e, na maioria das vezes, interativos como jogos, tutoriais, vídeos, animações, entre outros.

A par destas ferramentas ou recursos, podemos usar plataformas *online* para suportar o EaD, combiná-las com as ferramentas e recursos referidos anteriormente. Essas plataformas permitem ao professor disponibilizar e aos alunos aceder a conteúdos, possibilitando de igual modo a comunicação síncrona e assíncrona entre todos. Neste contexto, encontramos os *virtual learning environments* e os *learning management systems*. São plataformas baseadas na *web* e desenhadas para ajudar os professores na administração e gestão de cursos educacionais *online*. Inicialmente, estão vazios de conteúdo até que o professor crie materiais e os torne disponíveis (Sharma & Barrett, 2011; Meskill & Anthony, 2010). Como exemplos destes novos espaços de aula, espaço virtuais de ensino e aprendizagem, indicamos a *Moodle* (uma das mais conhecidas), a *AulaNet*, o *WebCT* (*Web Course Tools*) e o *LearningSpace*.

Meskill & Anthony (2010) definem quatro ambientes para o ensino e a aprendizagem *online*: o ambiente escrito assíncrono, sendo o *email* um exemplo deste ambiente, é o mais usado na instrução online; o ambiente escrito síncrono, em que as mensagens *Instant Messaging* são um exemplo; o ambiente oral assíncrono é usado para o ensino informal na *Web* e funciona como os *blogs*, mas numa versão falada; o ambiente oral síncrono é o mais procurado pelos professores e instrutores e pelos alunos, combinando várias modalidades em tempo real: conversação, informação visual e mensagens escritas síncronas, ou seja, a interação torna-se muito semelhante à que acontece em sala de aula.

Atualmente, encontramos em Portugal várias instituições (maioritariamente do ensino superior) com oferta formativa de EaD em regime de *e-learning* e *b-learning*. Segundo a listagem elaborada pela Direção Geral do Ensino Superior em 2008²¹, referente aos estabelecimentos de ensino superior com cursos de *e-learning* e EaD, entre 2006 e 2008 tínhamos um total de oitenta e dois cursos, grande parte oferecidos pela Universidade Aberta e pelo Instituto Superior de Formação Bancária. Hoje, embora sem dados formais para contrapor, sabemos que a oferta é maior. Prova disso é o 1.º Encontro de Instituições e Unidades de E-Learning do Ensino Superior, que aconteceu em 19 dezembro de 2011, organizado pela Universidade Aberta (Laboratório de Educação a Distância e eLearning), pelo Instituto Politécnico de Leiria (Unidade de Ensino a Distância) e pela Universidade de Lisboa (*e-learning Lab*), estando o 2.º Encontro agendado para 8 de outubro de 2012. Como principal objetivo destes

²¹ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos/>

encontros está “estimular o desenvolvimento e práticas de colaboração e partilha entre as equipas e/ou unidades de *e-learning* das instituições de ensino superior portuguesas.”²². Entre os participantes contam-se o Instituto Politécnico de Leiria, o Instituto Politécnico do Porto, o Instituto Politécnico de Santarém, a Universidade de Aveiro, a Universidade de Coimbra, a Universidade de Évora, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho, a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Porto, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e a Universidade Aberta. Como vemos, temos uma parte significativa do ensino superior (público) ligado ao EaD.

Destacamos, porém, a Universidade Aberta. Criada em 1988, “é a única instituição de ensino superior público em Portugal de Ensino a Distância”²³, tendo surgido para responder às necessidades daqueles que não tinham (e não têm ainda) acesso ao ensino presencial. Toda a oferta pedagógica é lecionada em regime de *e-learning* desde 2008, altura “(...) em que a UAb se tornou numa instituição europeia de referência, no domínio avançado do *elearning* e da aprendizagem *online*, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual, inédito em Portugal e desenvolvido por esta instituição.”²⁴. Na oferta pedagógica referente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Extensão Universitária e Cultural –, podemos encontrar, entre outros, os cursos de línguas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e PLNLM.

Ao nível do ensino secundário, destacamos o Centro Naval de Ensino a Distância (CNED), agora extinto. Em finais dos anos 70 surgia a necessidade de fornecer mais qualificações académicas aos militares das Forças Armadas para prosseguimento na carreira, sendo criado para o efeito o Centro de Instrução por Correspondência (CIC). Em 1997, nasce o Centro Naval de Ensino a Distância, com os mesmos objetivos de base, mas com um escopo mais amplo.

Hoje é muito comum encontrar serviços de formação *online*, disponibilizados através da Internet, em regime *e-learning* e *b-learning* e que englobam as mais variadas áreas, oferecendo principalmente economia de tempo, flexibilidade e redução de custos.

²² http://elearninglab.ul.pt/el_ies_2011/

²³ <http://www.uab.pt/web/guest/uab/apresentacao>

²⁴ Idem.

2. O ensino de línguas a distância

Increasingly, access to the Internet also brings the world into the classroom. Students can access and even download a wide range of informative, educational, and entertaining information. They can also establish contact with other first and second speakers of English around the world through chat lines and pen pal links. In addition to increasing their intercultural awareness and sensitivities, this also provides them with opportunities for genuine communication beyond the classroom.

(Nunan, 1999: 81)

Falando de ensino e aprendizagem de LE a distância e através de tecnologia, é importante ter presente as componentes da língua (ler, ouvir, escrever e falar), pois o modo como se pratica cada uma com vista ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento será necessariamente diferente (Sharma & Barrett, 2011). Certo é que os computadores e a tecnologia são cada vez mais usados no ensino das línguas em Portugal e em grande parte do mundo. A tecnologia, através dos espaços de publicação *online*, como os *blogs* ou os *wikis*, e os serviços de comunicação por voz, como o *Skype*, veio facilitar e incentivar a comunicação em LE. Gomes e Furtoso afirmam:

Aprender uma língua estrangeira demanda, necessariamente, interação, seja entre pessoas, meios e instrumentos para que a co-construção de significados e, conseqüentemente, de conhecimento, sejam de facto materializadas. Nesse sentido, as novas tecnologias e serviços que fazem parte da chamada Web 2.0 (...) ganham espaço no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras e abrem novas possibilidades ao nível da avaliação das aprendizagens quer em contextos de complementaridade do ensino presencial, quer em contextos de educação online. (2011: 1037)

Significa isto que é possível criar contextos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras a distância. Fazendo uma pesquisa de cursos *online* disponíveis (*e-learning* e *b-learning*) de PLE, PLNM e PL2, rapidamente encontramos oferta²⁵: o curso *e-learning* de Português para Estrangeiros na Universidade Fernando Pessoa²⁶, o

²⁵ Neste *site*, por exemplo, encontramos várias instituições que oferecem estes cursos:

<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/sitios-de-interesse1/escolas-de-linguas/escolas-de-linguas1>

²⁶ <http://es-cefoc.ufp.pt/formacao/formacao-continua/formacao-em-e-learning/>

curso *e-learning* de PLNM no *site* de formação *evolui.com*²⁷, o *Cibercursos da Língua Portuguesa* (do Ciberdúvidas)²⁸ ou o curso de português da British Broadcasting Corporation (BBC)²⁹, a título de exemplo. Está disponível, de igual modo, o curso de português a distância *Falamos Português*³⁰, uma coprodução entre a Rádio Televisão Portuguesa e a Universidade Aberta. A par destes cursos, existem repositórios de atividades de aprendizagem como o *Centro Virtual Camões*³¹ e o *linguasnet.com* (com particular destaque por se dedicar à comunicação oral)³². Não menos interessantes são as *Language Learning Communities* e as *Language Exchange Communities*, comunidades *online* para a aprendizagem de e intercâmbio em LE como o *italki*³³, *mangolanguages*³⁴, *livemocha*³⁵, *soziety*³⁶ ou o *babbel*³⁷.

3. Breves orientações para a prática da comunicação oral no *b-learning*

The combination of sound language pedagogy and the use of a variety of technology components to provide practice both synchronously and asynchronously proved to be the key to high performances and low attrition in our hybrid language courses. However, note that one tool alone does not produce high levels of language proficiency in this distance-learning environment. Rather, the combination of opportunities for students to practice and demonstrate receptive and productive skills is what leads to their success.

(Rosen, 2009: 82)

Como praticar a oralidade nos cursos em regime *b-learning*? Rosen (2009) sublinha que um dos objetivos dos seus cursos híbridos é aumentar a proficiência comunicativa usando as ferramentas de voz *online* para preencher lacunas na prática da comunicação oral. Acrescenta que estas ferramentas *online* e os *wikis* são dos recursos que fora da sala de aula mais contribuem para o aumento da proficiência linguística do estudante: “These tools are ideally suited to providing students with ample opportunities

²⁷ http://www.evolui.com/cursos/Internacional/L_Portugues_como_Lingua_Nao_Materna.html

²⁸ <http://www.cibercursoslp.com/>

²⁹ <http://www.bbc.co.uk/languages/portuguese/index.shtml>

³⁰ <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

³¹ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues.html>

³² <http://www.linguasnet.com/>

³³ <http://www.italki.com/>

³⁴ <http://www.mangolanguages.com/>

³⁵ <http://livemocha.com/>

³⁶ <http://www.soziety.com/>

³⁷ <http://pt.babbel.com/>

to practice the target language and explore the target culture and student connection to it.” (Rosen, 2009).

Já referimos que um curso *online* ou a distância mediado pela tecnologia *Web* requer um mecanismo (plataforma de apoio ou ambiente virtual de aprendizagem) que suporte e medeie o ensino e a aprendizagem, a comunicação e a interação entre professor e aluno. Dos quatro ambientes referidos por Meskill & Anthony (2010) para o ensino e aprendizagem de línguas, os ambientes *online* orais síncronos são dos mais promissores, segundo os autores. Ao permitirem a integração, em tempo real, da voz do professor e do(s) aluno(s), enquanto informação escrita ou visual surge no ecrã, tornam-se muito semelhantes a salas de aulas. Através dos recursos disponíveis, o professor torna compreensível o que os alunos ouvem e leem na língua alvo. E é aqui que se ensina efetivamente a língua (Meskill & Anthony, 2010). A maior parte destes ambientes disponibiliza, por exemplo, a lista de participantes, uma aplicação para partilhar recursos, espaços para apresentar e usar diferentes documentos, caixas de *chat*, áreas para a realização, pelos alunos, de pequenas atividades em grupo ou em pares. E tal como na sala de aula, é o professor que coordena a informação no ecrã desse ambiente (Meskill & Anthony, 2010).

De acordo com Meskill & Anthony (2010) e quanto aos ambientes *online* orais assíncronos, os professores e os alunos podem deixar e partilhar mensagens áudio gravadas, acompanhadas ou não de informação visual e textual (através de *email* ou *blogs*, por exemplo). Nestes ambientes de aprendizagem a questão do tempo é muito importante. A diferença entre o tempo real e o tempo não simultâneo na comunicação *online* tem implicações no processo de comunicação. No processo de ensino e aprendizagem, o tempo que o indivíduo tem para interpretar, compreender e assimilar a informação nova terá de ser tido em conta na preparação do curso ou da simples atividade, por exemplo. E os autores acrescentam: “When it comes to teaching and learning language, this difference is tremendous, most notably as regards affect; time being a second language learner’s largest hurdle for comprehending and producing meaningful target language utterances.” (Meskill & Anthony, 2010: 64). Todavia, o fator *tempo* pode ser uma vantagem nestes ambientes, já que os aprendentes podem ouvir as vezes que quiserem as mensagens gravadas, aceder aos recursos as vezes necessárias, tendo tempo para criar estratégias de resposta. Durante a construção das suas respostas, podem preparar, gravar, rever e regravar os seus *posts* sem limitações de tempo, bem como consultar dicionários e notas de gramática (Meskill & Anthony,

2010). O ouvir várias vezes as gravações ajuda a desenvolver competências de compreensão oral. Também os instrutores ou professores têm mais tempo para desenvolverem e criarem estratégias de conversação e repetirem *posts* de áudio sempre que necessário, focando a atenção na compreensão e nas características fonológicas da língua alvo (Meskill & Anthony, 2010).

A combinação que se pode fazer entre áudio (voz), imagem e texto também é muito útil nestes ambientes, pois corresponde a formas de chamar a atenção dos aprendentes para determinadas particularidades da língua falada ou escrita. Estes ambientes facilitam a aprendizagem e o reforço de novo vocabulário: possibilitam recorrer-se a equivalentes visuais ou à tradução de novas palavras, enquanto o áudio pode ser usado para exemplificar a pronúncia dessas palavras e o seu uso em contexto oral, permitindo ao aprendente treinar a sua competência de compreensão oral em contextos e situações fora do ambiente convencional de ensino da língua (Meskill & Anthony, 2010). Estes autores afirmam que o ambiente oral assíncrono é particularmente favorável à compreensão da língua falada “naturalmente”, acrescentando que “...it is a viable supplement especially when emphasis is on listening and speaking development in the target language. Additionally, the oral asynchronous mode works nicely as a complement to blended courses (...).” (Meskill & Anthony, 2010: 65).

No ensino das línguas, estes dois ambientes podem ser enriquecidos de duas formas: através do texto (usado de diferentes formas para ampliar a componente oral) e através da linguagem visual. De facto, o texto e a imagem inseridos nestes espaços são muito úteis: fazem com que as interrupções na conversação sejam menos intrusivas, ajudam a economizar tempo (por exemplo, evitando-se que se recorra à língua materna para explicar ou perceber determinada ideia ou significado). Ao contrário do discurso oral, em ambientes orais síncronos o texto e as imagens podem ser revistos com um simples clicar do rato e as mensagens de texto e os *chats* permitem criar uma atmosfera mais descontraída durante a comunicação. Nestes ambientes, o texto e a imagem combinados com a voz podem ser usados para duplicar as mensagens orais, dar ênfase a algum conteúdo, clarificar, focar o significado, acrescentar comentários ao tópico em discussão, substituir *posts* orais por *posts* escritos nos níveis iniciais. Para ampliar os espaços orais através do texto, podemos usar caixas de texto ou chamadas de atenção (pequenas janelas em *pop up*), por exemplo. Através da linguagem visual, é possível recorrer ao desenho, adicionar imagens ou incorporar vídeos (Meskill & Anthony,

2010). Como exemplo, podemos pedir aos alunos para ouvir um áudio e depois realizar tarefas como registar ou apresentar oralmente as ideias principais desse documento. É benéfico mudar de modo (visual, textual), pois ajuda a focar alguns aspectos de forma e sentido sem verbalizar (Meskill & Anthony, 2010). Os ambientes orais *online* são ideais para a instrução da leitura nos níveis iniciais. Ouvir e ler ao mesmo tempo contribui para habituar os aprendentes aos sistemas oral e escrito da nova língua, enquanto as ferramentas digitais podem ajudar fornecendo comentários e/ou anotações e traduções. O ambiente oral síncrono é claramente um meio intensivo sonoro onde os aprendentes devem e necessitam trabalhar para compreender o professor e os colegas em tempo real (Meskill & Anthony, 2010).

Além dos ambientes que acabamos de descrever, temos recursos e ferramentas que mais se adequam à prática da comunicação oral. Destacamos os *podcasts* e as salas de *chat* (de voz).

No contexto de aprendizagem de LE, os *podcasts* constituem uma forma de desenvolver a competência de compreensão oral de uma LE, já que permitem ouvir e publicar *output* oral pelos professores e pelos estudantes. Godwin-Jones (2005), em Furtoso & Gomes (2011), aponta como finalidades do uso de *podcasts* para aprendizagem de línguas estrangeiras a revisão de vocabulário, as entrevistas com falantes nativos e os exercícios de compreensão oral. Assim, podem ser criados de raiz pelos professores da língua sendo adaptados ao nível e às capacidades dos estudantes ou ao conteúdo do curso. Sendo gravados pelos professores (nativos) da língua, constituem um exemplo de discurso autêntico, podendo também incluir outros textos autênticos como mensagens de atendedores de chamadas, anúncios de transportes públicos ou notícias (Niño, 2009). Com este *input* oral, o aluno vai “treinando o ouvido” para entender o outro, além de aperfeiçoar a pronúncia e a articulação dos sons, refere Moura (2010) em Furtoso & Gomes (2011). Os *podcasts* são recursos flexíveis quanto ao uso, podendo integrar várias atividades e complementar materiais. É importante realçar que, para níveis de proficiência mais baixos, os professores podem incorporar transcrições para que os estudantes se habituem a ouvir discurso autêntico desde a fase inicial da aprendizagem (Niño, 2009). Já no que respeita à produção oral, ao gravar o seu próprio *podcast* o aluno está a desenvolvê-la e a melhorá-la (Furtoso & Gomes, 2011). Quanto às vantagens do uso de *podcasts* no ensino de LE, podemos referir a sua portabilidade, a facilidade de uso, o efeito motivador nos alunos e o apoio ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Entre os argumentos para a sua utilização contam-se o facto de ser um

exemplo de discurso autêntico, ser uma forma do aluno obter informação em aspectos específicos da língua, tais como expressões idiomáticas ou construções gramaticais particulares (Niño, 2009). Nos ambientes *online*, o uso de *podcast* é uma alternativa assíncrona de *feedback* para complementar a prática da língua em modo síncrono. (Furtoso & Gomes, 2011).

As salas de *chat* aproximam-se muito do que é a interação frente-a-frente. Podem ser gravadas e arquivadas e o instrutor pode ouvir a gravação a qualquer altura. (Rosen, 2009). Rosen refere uma conclusão de Jepson (2005) que afirma que o *chat* de voz ajuda a desenvolver a competência da produção oral, principalmente a pronúncia, pois o ambiente não tem as pistas não-verbais (Rosen, 2009).

Capítulo III: a prática da comunicação oral no *b-learning*

1. Enquadramento metodológico

De que forma a tecnologia, a Internet e a *Web*, os vários recursos e ferramentas disponíveis permitem a prática e o desenvolvimento da comunicação oral em LE (nas suas duas vertentes) na modalidade *b-learning*? A tecnologia contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa (especificamente no domínio da oralidade) do aprendente de uma LE? Como trabalhar a comunicação oral num curso de PLE na modalidade *b-learning*? Estas são as questões que vão orientar esta parte prática.

Da revisão de literatura que fizemos nos capítulos precedentes, identificamos um conjunto de aspectos que devem ser obrigatoriamente trabalhados nas aulas de ensino de LE para treinar a comunicação oral e, assim, desenvolver a proficiência linguística do aprendente. Por outro lado, no contexto particular do *b-learning* (e do ensino *online*) são apresentados recursos e atividades específicos para o ensino da comunicação oral em LE. O que pretendemos, numa primeira parte, é reunir estes dois quadros e apresentar um conjunto de propostas pedagógicas que estabeleçam a ligação entre eles e que cumpram os objetivos propostos; num segundo momento, iremos desenvolver uma dessas propostas. Assim, e na sequência da observação feita por Nunan (1999)³⁸ a propósito de renovar ou atualizar as tarefas propostas aos aprendentes de LE na sala de aula, desafiamo-nos a atualizar e a renovar atividades para outro espaço de ensino e de aprendizagem. Não perderemos de vista a abordagem comunicativa e a interação necessária à aprendizagem de uma nova língua.

Antes de avançarmos impõe-se a definição de exercício, tarefa e atividade. Um *exercício* é “qualquer atividade que se pratica com o objetivo de aperfeiçoar ou desenvolver uma habilidade, uma qualidade, uma capacidade; (...) trabalho escolar para treinar o estudante em determinada disciplina (...)”³⁹. Num contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Nunan acrescenta que “an exercise has a linguistic outcome” (1999: 25). Uma *tarefa* define-se como um “qualquer trabalho, manual ou intelectual, que se faz por obrigação ou voluntariamente; quantidade de trabalho realizado ou a

³⁸ Vide página 19 do presente trabalho.

³⁹ INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

realizar dentro de um prazo determinado (...)”⁴⁰. Segundo Nunan, “a pedagogic task is a piece of classroom work having beginning, middle, and an end, and a focus principally (although not exclusively) on meaning. In contrast with pedagogic exercises, tasks have a nonlinguistic outcome.” (1999: 315)⁴¹. Na sequência da aprendizagem da língua baseada em tarefas, Nunan (1999) e Skehan (1998), referidos por Kaplan (2002), sugerem que uma tarefa é uma atividade em que o significado é fundamental, há um problema de comunicação por resolver, há ligação às atividades do mundo real e a avaliação faz-se através dos resultados. Meskill e Anthony (2010) acrescentam que uma tarefa de aprendizagem de língua pode ser pensada como uma atividade estruturada com objetivos de ensino claros, conteúdos culturalmente autênticos e apropriados e procedimentos específicos para a sua execução, na qual o aluno se empenha com o objetivo de dominar aspectos da língua em estudo. A palavra *atividade* surge, assim, associada a *tarefa* e a *exercício*. Como o que vamos propor não são propriamente tarefas tal como definidas pelos autores referidos, optamos por usar aqui o termo *atividade* enquanto conjunto de exercício e tarefas.

Várias são as linhas orientadoras para a construção das atividades que propomos: a modalidade do curso (*b-learning*), a natureza das atividades ou o tempo em que ocorre a comunicação – atividades síncronas e assíncronas –, a interação necessária a um curso de LE, as particularidades da comunicação oral, os objetivos que se pretendem atingir, a abordagem comunicativa e a proposta de atividades feita no QECR. Deste documento orientador, tivemos presente que para ouvir o aprendente deverá ser capaz de “*perceber* o enunciado (capacidades fonéticas auditivas); *identificar* a mensagem linguística (capacidades linguísticas); *compreender* a mensagem (capacidades semânticas); *interpretar* a mensagem (capacidades cognitivas).” (QECR: 133). No que ao falar diz respeito, pretende-se que o aprendente seja capaz de “*planear* e *organizar* uma mensagem (capacidades cognitivas); *formular* um enunciado linguístico (capacidades linguísticas); *articular* o enunciado (capacidades fonéticas).” (QECR: 133). Se estes são objetivos a atingir, então as atividades propostas devem fazer cumpri-los. Sobre a

⁴⁰ INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

⁴¹ O termo *tarefa* tornou-se mais conhecido por influência da aprendizagem baseada em tarefas. Breen (1987), em Kaplan, definia a aprendizagem de uma língua baseada em tarefas “as any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task.” (2002: 217). Uma *tarefa* aparece, assim, associada a um programa de trabalho que tem como objetivo facilitar a aprendizagem da língua.

interação oral, é importante não esquecermos que este processo engloba as atividades de recepção e de produção, tendo no entanto estratégias próprias. Note-se que

- *os processos de produção e de recepção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor, ainda incompleto, é processado, o utilizador inicia o planeamento da sua resposta – com base nas hipóteses relativamente à natureza, ao significado e à interpretação deste enunciado;*
 - *o discurso é cumulativo; à medida que a interação prossegue, os participantes convergem na leitura da situação, desenvolvem expectativas e focam os pontos pertinentes. Estes processos refletem-se na forma dos enunciados que são produzidos.*
- (QECR: 135)

Que atividades desenvolver no âmbito *do b-learning*? As propostas que se seguem foram pensadas e elaboradas considerando o contexto seguinte: um curso de PLE em regime *b-learning* para a obtenção de nível A2, para um público de jovens adultos a estudar a língua em Portugal, com a duração de cinquenta horas distribuídas por cinco horas por semana em sessões *online* síncronas (comunicação síncrona), sessões assíncronas (trabalho autónomo) e sessões presenciais (em menor número). Num cenário real e ideal, as atividades propostas estariam alojadas num ambiente virtual de aprendizagem (uma plataforma de apoio) ligado à instituição de ensino de línguas. Essa plataforma de apoio permitiria organizar o curso por aulas, disponibilizadas nos dias calendarizados pelo professor. As cinco primeiras horas do curso teriam como objetivo apresentar e explorar a plataforma que suporta o curso e rever alguns conteúdos programáticos. Além do funcionamento da plataforma, os alunos seriam informados sobre o *blog* de apoio ao curso, sítio para publicar os trabalhos realizados (desde textos a *podcasts*), funcionando como partilha e amostra do trabalho individual a todos os colegas do curso e até como espaço de *feedback*. Como referido, a organização do curso na plataforma seria por aulas. Teríamos, assim, vários separadores “Aula” e em cada um deles estariam as instruções de cada aula (plano de aula, suporte escrito e áudio), os materiais a utilizar, o sumário (escrito e em formato áudio) e o tempo de duração de cada aula ou atividade. Antes de começar a realizar a primeira tarefa da aula, o aluno teria conhecimento, por meio de um plano de aula, do percurso a realizar. Sendo necessário mudar de ambiente, clicar num *link*, abrir um documento, por exemplo, todas essas indicações estariam mencionadas no plano de

aula. Além dos separadores “Aula”, teríamos um separador “Recursos Gerais” com *links* para as ferramentas e outros recursos a ser usados ao longo do curso: o *link* para o *blog* do curso, *links* para dicionários bilíngues e unilíngues e outros sites de informação e interesse (de jornais, de televisões, de rádios, por exemplo), bem como listas de vocabulário, gramática para consulta, áudios com pequenas explicações e o alfabeto fonético em áudio. Todos os momentos síncronos que envolvessem a presença do professor e de um aluno seriam marcados de acordo com as necessidades deste último e da necessidade inerente a algumas tarefas. Os que envolvessem a presença de todos seriam calendarizados desde logo. Todas as ferramentas *Web* a usar seriam apresentadas aos alunos nas primeiras horas do curso.

2. Propostas pedagógicas para a prática da comunicação oral no *b-learning*

As atividades que a seguir apresentamos estariam integradas no curso referido, mas não de uma forma isolada. Não nos esqueçamos que uma aula de LE deverá trabalhar todas as competências da língua, pelo que estas atividades deverão estar sempre integradas numa unidade letiva, podendo e devendo ser alargadas por meio de outras que trabalhem a compreensão e a expressão escritas e aspectos da gramática da língua e lexicais. Para cada atividade serão apresentados a fundamentação e os objetivos, as competências envolvidas ou a desenvolver, os recursos, as ferramentas e os materiais necessários, a descrição e a operacionalização da proposta.

2.1. Proposta 1

Fundamentação e objetivos da atividade: identificar os diferentes níveis envolvidos no processo de compreensão oral: o fonético, o fonológico, o prosódico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático. Uma vez que ouvir noutra língua requer mais atenção consciente por parte do ouvinte, uma atividade individual de escuta poderá beneficiar o aspecto da língua em estudo. A tarefa proposta deverá ser repetida ao longo do curso e é conveniente que não seja uma atividade exaustiva. Direcionando a atenção do aluno para os níveis da língua que deverá ter em conta nos momentos da compreensão oral, estamos a treinar esta competência e a beneficiar as outras competências da língua, já que a compreensão oral em LE/L2 desempenha um papel importante na aprendizagem da língua a todos os níveis.

Competências envolvidas ou a desenvolver⁴²: compreensão oral e expressão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, áudio, ficha de trabalho, dicionário *online*, imagens, *links* vários.

Descrição e operacionalização: O professor deixa no ambiente de aprendizagem a seguinte tarefa: ouvir um texto gravado (um texto autêntico) e contextualizado no tema em estudo, acompanhado de uma ficha de trabalho com exercícios escritos elaborados para trabalhar os diferentes níveis envolvidos no processo de compreensão oral. O aluno ouvirá o áudio as vezes que considerar necessárias. Num segundo momento, realizará os exercícios propostos: por exemplo, distinguir um determinado som e praticar a sua pronúncia repetindo alguma palavras e expressões dadas (níveis fonético, fonológico e prosódico), explorar o vocabulário novo (nível lexical) com recurso a dicionários *online* ou imagens, atentar numa construção frásica particular e no seu sentido (níveis sintático e semântico) ou comparar aspectos culturais presentes no texto com a sua identidade cultural.

2.2. Proposta 2

Fundamentação e objetivos da atividade: treinar a identificação das regras fonológicas da língua, o reconhecimento das diferentes unidades de sentido num contínuo sonoro, reconhecendo as pausas irregulares, as falsas partidas, as hesitações e a entoação (atividade muito importante para os níveis iniciais). De forma a tornar os aprendentes mais hábeis nas tarefas de compreensão, há que praticar os processos de segmentação de palavras. As características prosódicas como a ênfase ou a acentuação e a entoação são pistas importantes para identificar os limites das palavras. É importante que o ensino da LE ajude os aprendentes a reconhecer e a avaliar o *input* linguístico rapidamente. Desenvolvendo exercícios que façam corresponder o texto oral (na sua totalidade ou partes) ao escrito, o ouvinte torna-se consciente das relações forma-significado e ganha competências de reconhecimento de palavras. É importante, por isso, que os ouvintes se apercebam dos processos cognitivos que estão na base da compreensão oral e que façam esse treino recorrendo a textos ou a documentos autênticos, usados na vida real.

⁴² Entre a compreensão oral, expressão oral e interação oral.

Competências envolvidas ou a desenvolver: compreensão oral, expressão oral e interação oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, documento vídeo, exercícios interativos, *blog* do curso, videoconferência.

Descrição e operacionalização: numa primeira parte, os alunos assistem a uma notícia sobre um assunto já conhecido, de modo a dominarem algum vocabulário que lhes permita a compreensão da mensagem e centrar a sua atenção noutros aspectos da língua. Depois de identificado o assunto e outras questões levantadas na notícia (através de exercícios interativos de escolha múltipla, ligação de elementos, verdadeiro/falso disponíveis no ambiente de aprendizagem ou no *blog* do curso), o professor propõe um exercício de análise das regras fonológicas da língua, trabalhando excertos significativos para o efeito. Terminada esta tarefa, assiste-se novamente à notícia legendada com a transcrição do texto e com todas as pausas, hesitações, falsas partidas (e outras particularidades) identificadas (recurso à linguagem visual). Como forma de sintetizar a informação trabalhada, propõe-se que os alunos, num segundo momento, criem uma notícia (simples) e que a apresentem mais tarde num momento síncrono de comunicação (por videoconferência, por exemplo). Ser-lhe-ão dadas orientações para a construção da notícia escrita (a estrutura do texto, o acontecimento e outros pormenores, bem como algumas expressões e vocabulário necessários). O professor corrigirá o texto escrito. Depois de todas as correções por parte do aluno e do professor, o aluno prepara a apresentação, treinando várias vezes, para mais tarde apresentar a notícia em direto aos professores e aos colegas.

2.3. Proposta 3

Fundamentação e objetivos da atividade: desenvolver a compreensão oral, atendendo às três fases essenciais: pré-escuta, escuta e pós-escuta, recorrendo quando possível ao áudio (voz), imagem e texto no mesmo exercício. Esta estratégia facilita a aprendizagem e o reforço de novo vocabulário, pois possibilita recorrer-se a equivalentes visuais ou à tradução de novas palavras. O recurso áudio pode ser usado para exemplificar a pronúncia dessas palavras, permitindo ao aprendente treinar a sua competência de compreensão oral em contextos e em situações extra aula.

Competências envolvidas ou a desenvolver: compreensão oral e expressão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, imagens, áudios, exercícios de compreensão, videoconferência (ou *Skype*).

Descrição e operacionalização: esta atividade está organizada em três partes. Na primeira parte, haverá uma atividade de pré-escuta para mobilização de conhecimentos anteriores do aluno e necessários à fase seguinte. O aluno é direcionado para um ecrã onde vê algumas imagens sobre o tema do áudio que vai ouvir. Associado a cada imagem pode ou não aparecer vocabulário (algumas palavras, apenas) relacionado. Nesta fase (pré-escuta), pretende-se que o aluno comece a formular hipóteses sobre o conteúdos do texto que vai ouvir, aplicando os conhecimentos que já possui sobre este tema. Na fase seguinte, a escuta, o aluno ouve um áudio (sobre o tema a ser trabalhado): um texto gravado pelo professor (falante nativo) ou um documento autêntico. Ouvido o áudio, surge uma pergunta-chave que fará a ligação entre o texto e os conteúdos a lecionar. O aluno regista a sua resposta. Ouve o áudio uma segunda vez acompanhado do texto (transcrição). Há palavras clicáveis com imagens associadas como forma de esclarecer dúvidas de vocabulário, bem como chamadas de atenção para determinadas palavras e a sua pronúncia. O aluno revê e corrige a sua resposta anterior. No final da aula, enviará a sua resposta por *email* ao professor. Seguem-se exercícios de compreensão do texto. Na fase pós-escuta, a última, o professor, num registo gravado, dá a sua opinião ou faz outro comentário sobre o tema do texto, deixando uma pergunta (áudio) para responderem oralmente, ficando gravada. Terá tempo para construir a resposta (que terá a mesma estrutura do comentário que o professor fez), mostrá-la escrita ao professor (para eventuais correções) e depois gravá-la e revê-la as vezes que quiser até considerar que a resposta está pronta. Outra situação possível para esta fase pós-escuta é um momento síncrono, no *Skype*, por exemplo, em que os alunos poderão responder à pergunta na hora.

2.4. Proposta 4

Fundamentação e objetivos da atividade: treinar a velocidade de processamento do *input* acústico, praticando a segmentação de sons, reconhecer alguns fenómenos fonéticos e, assim, melhorar a compreensão. Pretende-se que os alunos tenham consciência dos sons da língua e treinem essa identificação. Este tipo de atividade é importante para treinar a velocidade de processamento da informação, uma vez que é algo que influencia o processo de compreensão, evitando assim que os alunos, mesmo

quando dominam o assunto, se desorientem quando tentam decodificar e analisar o fluxo linguístico, não atendendo ao conteúdo. Com este exercício, estamos a trabalhar o modelo de processamento *bottom-up* (que tem que ver com a decodificação dos sons e unidades fonéticas que se ouvem e a sua ligação a outros para formar textos complexos com sentido). Quando há uma perceção adequada dessa informação, os ouvintes podem usar a sua experiência para interpretar o *input*. Além disso, cada língua possui um sistema de sons, um ritmo e uma entoação que lhe são próprios e muitas vezes não se faz a ligação entre as dificuldades de escuta ou de expressão de uma LE e o desconhecimento desses traços. Os fenómenos fonéticos contribuem para a compreensão oral. Como exemplo de discurso autêntico, propomos usar um *podcast* com um texto autêntico e a partir desse texto desenvolver os exercícios. Fazer acompanhar o áudio da sua transcrição é vantajoso para alunos de nível A2: habituam-se a ouvir discurso autêntico desde cedo recorrendo, se necessário, ao suporte escrito.

Competências envolvidas ou a desenvolver: compreensão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, *podcast* (artigo de rádio), recurso com imagens e texto, exercícios de compreensão do áudio e exploração de sons, alfabeto fonético (áudio).

Descrição e operacionalização: Nesta atividade usar-se-á um *podcast* (artigo de rádio) com a duração ideal cerca de dois minutos (se o *podcast* tiver uma duração maior, convém, aquando da sua análise ou mesmo durante a audição, dividi-lo em partes para a sua exploração). Como atividade introdutória, de preparação de escuta, os alunos acedem a uma página onde podem encontrar imagens e texto (palavras soltas, títulos de jornais) relacionado com o que vão ouvir. A seguir, ouvem o *podcast* disponibilizado. O próximo exercício é trabalhar o discurso autêntico. Numa primeira fase são apresentados exercícios que garantam a compreensão do conteúdo do artigo (exploração de vocabulário, algumas perguntas de interpretação que exijam respostas curtas); no momento seguinte explora-se o processo de segmentação de palavras (análise de transcrições de áudio, em que se lê e ouve ao mesmo tempo o excerto, espaços em branco para preencher com palavras importantes à compreensão do discurso falado, como nas situações de assimilação, por exemplo, entre outros exercícios possíveis). É muito importante a combinação do áudio e do texto nesta atividade. No final, os alunos deverão ouvir novamente o *podcast*, sendo apresentado um resumo dos exercícios feitos ou esquema do conteúdo do *podcast* com a informação que o aluno deve reter. Sentindo

necessidade, os alunos voltam a ouvir o *podcast* e a realizar os exercícios. Poderão encontrar no separador desta aula mais exemplos de situações semelhantes.

2.5. Proposta 5

Fundamentação e objetivos da atividade: desenvolver a comunicação oral, por meio de um diálogo. O conhecimento que o falante tem sobre o tema influencia a sua expressão oral. Com as instruções (tópicos sobre o que deverá dizer), o aluno terá de construir um plano de discurso, que vai desde o que se pretende dizer e a forma como fazê-lo, ao conhecimento do conteúdo e à relação com o interlocutor, por exemplo, a conceção, a formulação, a articulação da mensagem e a monitorização do discurso (níveis de decisão referidos por Kaplan).

Competências envolvidas ou a desenvolver: expressão oral e interação oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, texto, áudio ou vídeos, guia de exploração, *chat*, *skype* ou videoconferência.

Descrição e operacionalização: Esta atividade é composta por duas partes distintas, mas complementares: a primeira consistirá numa fase de preparação de discurso, a segunda num diálogo, atividade síncrona realizada através do *skype* ou de videoconferência. De forma a preparar a sua intervenção, será fornecido aos alunos o material de que necessitam: um texto ou outro documento áudio ou vídeo e um guia de exploração desse material, desde exercícios de vocabulário, gramática, expressões da língua, construções frásicas, conectores de discurso, entre outros. Durante esta fase, os alunos e o professor estão em comunicação síncrona via *chat*, podendo trocar dúvidas, colocar outras questões e ficarem mais à vontade para a tarefa de expressão oral que se segue. Esta tarefa será realizada em pares ou grupos de quatro alunos. A todos são fornecidas pequenas orientações para o diálogo, mas pretende-se, acima de tudo, que seja uma conversação, tanto quanto possível, espontânea.

2.6. Proposta 6

Fundamentação e objetivos da atividade: alargar o conhecimento vocabular e lexical da LE, retendo determinados vocábulos e expressões fixas da língua, por meio de repetição e gravação de frases que os contemplem. A repetição de palavras ajuda à memorização e conseqüente compreensão, bem como à aquisição de estratégias de

descodificação fonológica. As ferramentas *Web* que permitem a gravação são muito úteis neste caso: o professor poderá gravar um conjunto de vocábulos e expressões próprias da língua num *podcast*, por exemplo, que será ouvido pelo aluno várias vezes; o aluno poderá gravar um *podcast* semelhante, repetindo o conteúdo uma vez mais (e fixando o conteúdo inconscientemente) e treinando a expressão oral ao mesmo tempo. Esta atividade será apenas um complemento e não a atividade principal da prática da expressão oral. A repetição estará ao serviço da compreensão e da expressão oral, não sendo o principal meio para o ensino e aprendizagem da língua⁴³.

Competência envolvida ou a desenvolver: compreensão oral e expressão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, documento escrito, áudio ou vídeo, *podcasts*, exercícios de compreensão e de verificação de aprendizagens, recurso com imagens.

Descrição e operacionalização: A partir de um documento escrito, de vídeo ou de áudio, desenvolver-se-á uma tarefa que consiste no levantamento de determinadas expressões e vocabulário presentes nesse documento e que importa fixar. Além de exercícios de ajuda à compreensão do conteúdo do documento, teremos exercícios que envolvam as expressões ou vocabulário importantes a memorizar e a fixar. Em forma de resumo, o professor gravará um *podcast*, por exemplo, a ser ouvido pelo aluno várias vezes; o aluno gravará um *podcast* semelhante, repetindo o conteúdo uma vez mais, ao mesmo tempo que treina a expressão oral. Para complementar esta atividade, seria interessante que uma semana mais tarde se fizesse um exercício de recuperação e verificação da aprendizagem: num momento síncrono, surgem imagens e texto (palavras, expressões) no ecrã do ambiente de aula e por meio de um recurso áudio, os alunos associam esse áudio ao texto (palavras ou expressões aprendidas). Saliente-se que o exercício de repetição não pode ser um exercício isolado, mas deverá estar inserido numa atividade que englobe exercícios com objetivos diferentes.

2.7. Proposta 7

Fundamentação e objetivos da atividade: retomar e rever conteúdos já lecionados, avaliar aprendizagens e desenvolver a fluência por meio de um momento síncrono de conversação. Far-se-á uso de uma sala de *chat* (de oralidade), uma das ferramentas que

43 Conferir método audiolinguístico, em que a repetição (em coro e individual) servia para aprender certos hábitos linguísticos (Crystal, 1995).

se aproxima da interação que ocorre numa conversação frente-a-frente e que ajuda a desenvolver a competência da produção oral, principalmente a pronúncia, já que não permite a troca de pistas não-verbais. Estes ambientes de conversação são ideais para os alunos mais tímidos que em sala de aula adotariam uma atitude mais reservada.

Competência envolvida ou a desenvolver: expressão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: *chat* (de voz).

Descrição/operacionalização: esta tarefa de comunicação síncrona envolverá todos os alunos e o professor. Pretende-se que seja um momento de conversação informal e descontraído, mas com objetivos bem definidos: rever aprendizagens. Os alunos sentir-se-ão mais à vontade para participar na conversa, formulando, revendo e corrigindo o discurso no intuito de se fazerem entender. O professor lançará pistas de conversa (desde tópicos socioculturais lecionados a questões relacionadas com a gramática da língua ou com o léxico) e intervirá quando for necessária alguma correção ou reformulação. A conversa será gravada e posteriormente o professor analisará e verificará que aprendizagens se revelam mais débeis e necessitam de reforço.

2.8. Proposta 8

Fundamentação e objetivos desta atividade: gravação de um *podcast* pelo aluno como forma de treinar a expressão oral, trabalhando igualmente a expressão escrita na fase de preparação. Nestas situações, o fator *tempo* permitido pelo *b-learning* é uma vantagem, pois os alunos podem usar o tempo necessário para preparar o seu texto e discurso, desde consultar dicionários e notas de gramática, a preparar, rever e esclarecer dúvidas com o professor. Quando gravado o áudio, podem ouvi-lo várias vezes, revendo e corrigindo o que for preciso, atividade que ajuda a desenvolver competências de compreensão oral. Nas aulas de LE pretende-se que o aluno seja também um autor de informação, pois ao usar a língua está a treinar e a adquirir a competência comunicativa. Nos ambientes *online*, os *podcasts* (ou qualquer documento escrito, por exemplo) permitem produzir *output* oral pelos alunos. Para o professor, este é um bom exercício para avaliar a proficiência oral de cada aluno.

Competência envolvida ou a desenvolver: expressão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: ambiente de aprendizagem, *podcast*, *blog* do curso.

Descrição e operacionalização: tarefa individual que implicará escrever um texto e gravá-lo, criando um *podcast*. O professor sugerirá um tema, dando algumas orientações. Este *podcast* é um dos trabalhos que ilustrará o *blog* do curso.

2.9. Proposta 9

Fundamentação e objetivos desta atividade: tarefa de compreensão oral, cujo objeto principal de trabalho será um *podcast* gravado pelo professor. Sendo criado de raiz pelo professor, este tipo de documento estará totalmente adaptado ao nível, ao conteúdo do curso e às capacidades dos alunos. É uma forma de o aluno reforçar o processo de compreensão, atendendo mais uma vez à pronúncia e à articulação dos sons, já que se trata de um exemplo de discurso autêntico. Por outro lado, este é um recurso que oferece vantagens a nível da sua portabilidade e facilidade de uso, tendo igualmente um efeito motivador na aprendizagem. Quando gravado pelo professor, os alunos vão-se habituando às suas características (ritmo e entoação, por exemplo), sendo importante que adote um ritmo de discurso razoável (nos níveis iniciais, principalmente).

Competência envolvida ou a desenvolver: compreensão oral.

Recursos, ferramentas e materiais: *podcast*.

Descrição e operacionalização: o principal recurso de trabalho é um *podcast* gravado pelo professor. É uma simples tarefa de compreensão oral, com exercícios de interpretação e compreensão do texto (áudio) e de gramática. O ideal será o aluno ouvir o áudio duas a três vezes (pelo menos) e no intervalo resolver os exercícios de interpretação. Insistir na repetição para que os vários níveis envolvidos no processo de compreensão sejam ativados, bem como as estratégias de *top-down* e *bottom-up*. Outra forma de realizar esta atividade é usar duas gravações do mesmo texto: uma com o ritmo mais lento, outra com um ritmo mais rápido. Entre uma e outra audição, resolvem as atividades, confirmando as suas respostas com a audição do segundo áudio.

2.10. Outras pistas de trabalho

Destacamos outros aspectos importantes que devem ser considerados:

- quer as atividades síncronas quer assíncronas são importantes e devem ser contempladas nesses cursos: se nas primeiras os alunos podem conversar e interagir em tempo real, nas segundas têm mais tempo para pensar e reformular o seu discurso;

- sempre que possível, dever-se-á fazer uso de documentos autênticos (neste caso, promover a audição de);

- a repetição (principalmente nos níveis iniciais) é muito importante. É imperativo, por isso, fazer com que os alunos encontrem palavras e expressões feitas várias vezes, nas formas escrita e oral. Assim, mais facilmente recordarão essas formas, registrando-as no seu repertório linguístico (Meskill & Anthony, 2010);

- ouvir e ler ao mesmo tempo (o mesmo documento, naturalmente) é útil para acostumar os aprendentes aos sistemas oral e escrito da nova língua. As ferramentas digitais podem ajudar na repetição, anotação e traduções (Meskill & Anthony, 2010);

- no contexto de ensino de línguas, o complemento de texto, imagem e voz num ambiente de aprendizagem é vantajoso, pois permite duplicar a mensagem (áudio e texto, por exemplo), realçar conteúdos, clarificar, focar o significado, acrescentar comentários ao tópico em discussão, entre outros;

- o aluno poderá criar um registo de aula (como estratégia), onde anotará, para todas as atividades, os aspectos que necessitam de mais atenção de sua parte e de que forma poderá melhorá-los ou tentar superá-los nas próximas atividades;

- é importante o contacto com os falantes nativos da língua (além do professor): a língua falada pelos seus nativos é um meio de interação para os seus aprendentes e essa interação favorece a compreensão;

- os alunos de línguas devem ser incentivados a inscrever-se em comunidades para aprendizagem de línguas e assim terem mais um meio à sua disposição para praticar a LE em estudo;

- o QEQR propõe algumas atividades de audição, a saber: “ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.); ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema); ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.); ouvir uma conversa lateral, etc.” (QEQR,102). Quanto a atividades de expressão oral, sugere “ler um texto em voz alta; falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); desempenhar um papel estudado; falar espontaneamente; cantar.” (QEQR: 91). A respeito da interação oral exemplifica com “transações; conversa informal; discussão informal; discussão formal; debate; entrevista; negociação; planeamento conjunto; a cooperação prática com vista a um fim específico.” (QEQR: 112-113). Disponibiliza, ainda, descritores para várias das atividades propostas (no Anexo 5 apresentamos os descritores gerais para as atividades de compreensão, produção e interação orais);

- o QECR referencia, também, documentos autênticos a usar:

anúncios públicos e instruções; discursos públicos, conferências, apresentações, sermões; rituais (cerimónias, serviços religiosos formais); espetáculos (teatro, leituras públicas, canções); comentários desportivos (futebol, automobilismo, ciclismo, hóquei em patins, atletismo, etc.); noticiários na rádio e na televisão; debates e discussões públicos; conversas em presença; conversas telefónicas; entrevistas de emprego. (QECR: 138-139).

2.11. Proposta 3 - exemplo de concretização

Escolhemos uma das nossas propostas, a Proposta 3, para exemplificar como podemos aplicá-las a um conteúdo em concreto (neste caso, como construir parte de uma unidade letiva). Apresentamos, assim, atividades que permitem cumprir o que foi proposto. Entre parênteses retos surgem indicações importantes para a “visualização” dessas atividades num espaço *online*. Acrescentamos que desenvolvemos este exemplo, pensado para um nível A2, com base no tema aglutinador “Tempo livre e diversões”⁴⁴.

Proposta 3

Atividade 1

☞ Clica no título “Tempos livres dos portugueses” e inicia a tarefa 1. 🗣️⁴⁵

[Esta indicação surge no ecrã da aula, na plataforma de apoio.]

TEMPOS LIVRES

[Ao clicar no tópico Tempos livres, o aluno é direcionado para outra janela onde surgem imagens dispersas pelo ecrã; aparece uma imagem de cada vez e com legenda (quadro abaixo). Depois de apresentadas todas as imagens, surge a indicação para o aluno voltar ao ecrã anterior.]

Jogar computador	Praticar desporto
Ir à praia	Pescar
Ver televisão	Ir ao cinema
Ler	Ouvir música
Estar com os amigos	Passear

⁴⁴ Indicado no QECR (p.83).

⁴⁵ Todas as instruções são dadas em texto e em áudio.

Atividade 2

🔊 Clica no botão “áudio” e ouve o áudio com atenção. 🎧

[O aluno ouvirá o áudio sem qualquer suporte textual. O áudio, gravado pelo professor ou por outro falante nativo da língua, deverá ter uma duração inferior a dois minutos.]

Transcrição do áudio:

Tempos livres dos portugueses

Nos tempos livres, os portugueses gostam de estar com os amigos ou com a família e conversar. Em casa, ouvir música, navegar na Internet e ver televisão são dos entretenimentos favoritos. Muitos preferem ler um bom livro ou ver um filme.

Fora de casa, alguns portugueses gostam de ir dar uma volta a um centro comercial e ver as montras. Outros preferem ir até a um café ou uma esplanada e relaxar um pouco, sozinhos ou com os amigos. Nas noites de fim de semana, os mais jovens gostam de ir a bares e discotecas. Praticar desporto é uma atividade cada vez mais apreciada pelos portugueses. Seja ao ar livre ou no ginásio, de manhã ou ao final do dia, é uma maneira de manter a boa forma física e relaxar. Quanto a artes e a espetáculos, os portugueses gostam de ir ao cinema, ao teatro, ver exposições e assistir a concertos de música. Passear pelo país e pelo estrangeiro é uma atividade com muitos adeptos! E por falar em adeptos, não nos podemos esquecer que os portugueses, dos 8 aos 80, gostam muito de assistir a jogos de futebol!

[Assim que terminar o áudio, surge o botão “avançar”. Ao clicar-se, surge no ecrã uma pergunta em formato escrito e áudio, em simultâneo.]

O que é que os portugueses costumam fazer nos tempos livres?

🔊 Responde à pergunta e regista a tua resposta num documento *word*. Quando terminares, clica no botão “avançar”. 🎧

[Ao clicar no botão “avançar”, o aluno é direcionado para o ecrã anterior e vai ouvir novamente o áudio. Desta vez, tem o texto a acompanhar. Algumas das palavras ou expressões tem hiperligações (conferir palavras sublinhadas no texto) para imagens

(no caso do nome dos tempos livres) ou palavras sinónimas (para esclarecer outras dúvidas de vocabulário).]

☞ Lê o texto ao mesmo tempo que ouves o áudio. Clica nas palavras sublinhadas para esclareceres dúvidas de vocabulário. 🎧

☞ Corrige ou reformula a tua resposta à pergunta *O que é que os portugueses costumam fazer nos tempos livres?*. 🎧

[Depois de escutar novamente o áudio, o aluno corrige ou reformula a sua resposta. Tem o tempo que achar necessário para fazê-lo. No final desta aula, enviará a sua resposta por email ao professor. Esta indicação já foi dada no início do curso: todos os trabalhos de expressão escrita realizados são enviados para o professor.]

Atividade 3

[Ao lado do texto há uma ligação para dois exercícios de compreensão.]

☞ Resolve os exercícios. 🎧

1. Escolhe a opção correta, de acordo com o texto. 🎧

1.1 Os portugueses gostam cada vez mais de

- ir ao cinema.
- praticar desporto.
- ver as montras.

1.2 Nas noites de fim de semana, os mais novos gostam de:

- ficar em casa a ver televisão.
- navegar na internet.
- ir a bares e a discotecas.

1.3 A atividade de lazer que os portugueses de todas as idades apreciam é:

- ouvir música.
- assistir a jogos de futebol.
- ver exposições.

2. Estabelece a ligação entre os áudios e as imagens. 🎧

[O aluno vai ouvir vários áudios, um de cada vez, e associá-los a uma de três imagens de tempos livres que vão surgir no ecrã. São imagens de tempos livres referidos no texto.]

Atividade 4

[Terminada a tarefa anterior, surge a indicação no ecrã para a última tarefa. O aluno vai ouvir um segundo áudio, gravado pelo professor, que servirá de modelo ou exemplo do seu trabalho de produção escrita e oral: responder à pergunta que o professor faz no áudio.]

🔊 Ouve o segundo áudio e descobre o que o teu professor mais gosta de fazer nos seus tempos livres. 🎧

Transcrição do áudio:

Nos meus tempos livres gosto de ler, estar com os meus amigos e ir ao ginásio, fazer algum exercício físico. No Inverno, com o tempo frio, prefiro ir ao cinema ou ficar em casa a ver televisão. No verão, gosto de ir à praia e passear pelo meu país.

E tu, o que gostas de fazer nos teus tempos livres?

[Assim que o áudio terminar, surgem no ecrã a pergunta anterior e a instrução seguinte.]

Atividade 5

🔊 Responde à pergunta do teu professor. Segue os seguintes passos:

1. escreve a resposta;
2. envia por *email* ao teu professor;
3. aguarda que o professor te envie a resposta corrigida;
4. prepara a gravação do teu texto;
5. cria um *podcast*. 🎧

...

Conclusão

Nos últimos anos, a comunicação oral alcançou um merecido lugar de destaque no ensino de línguas estrangeiras, tendo em muito contribuído para essa mudança os desafios do mundo atual e a abordagem comunicativa na didática das línguas. Quanto mais os estudos na área da aprendizagem de LE se desenvolvem, mais responsabilidades se atribuem à comunicação oral. Entre a compreensão oral e a expressão oral, a primeira assume uma maior importância, se assim o podemos dizer, pois é por ela que se verifica o *input*. E sem se compreender o *input* (seja oral ou escrito) não poderá existir aprendizagem, num primeiro plano, e comunicação, num segundo. Cornaire (2008) diz que a comunicação oral é o motor principal da aprendizagem em LE, citando Oxford (1993) que afirma que a compreensão do oral “(...) the most fundamental language skill, can be taught and it should be a clear focus of classroom instruction.»” (Cornaire, 2008: 154). A comunicação oral precisa, assim, de ser ensinada e exercitada, devendo os programas de cursos de LE ser organizados e elaborados em função desta necessidade (obrigatoriedade, até). Aos professores compete conhecer e compreender os processos envolvidos, desenvolver atividades que promovam o ensino e a prática dessa competência, selecionando e adotando as estratégias mais adequadas ao curso, aos alunos e ao momento em que se vive, antecipando necessidades no futuro.

O ensino de LE tem acompanhado (e é imperativo que o faça) o progresso e o desenvolvimento da nossa sociedade. Impõem-se novos desafios e exigências no campo da educação. Exemplo disso é a evolução do EaD que, desde o século XIX até hoje, conta com seis gerações. Reis afirma que “O e-Learning e b-Learning têm vindo a concretizar-se como modelos de aprendizagem capazes de corresponder aos desafios da globalização.” (Reis, 2008).

Recordamos as questões que nos orientaram neste trabalho: de que forma a tecnologia, a Internet e a *Web*, os vários recursos e ferramentas disponíveis permitem a prática e o desenvolvimento da comunicação oral em LE (nas suas duas vertentes) na modalidade *b-learning*? A tecnologia contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa (especificamente no domínio da oralidade) do aprendente de uma LE? Como trabalhar a comunicação oral num curso de PLE na modalidade *b-learning*? Estas questões interrelacionam-se, naturalmente, assim como as respostas. No momento em que idealizamos atividades para a prática da comunicação oral, confirmamos que a

tecnologia, mais concretamente a Internet e uma das suas componentes, a *Web* e as ferramentas colaborativas a si associadas, permite criar novas situações de ensino e prática da comunicação oral. O acesso à tecnologia é cada vez mais fácil, por isso, quer seja em momentos de comunicação síncrona quer em momentos de comunicação assíncrona é possível apresentar atividades que promovam o desenvolvimento da comunicação oral. Ao serviço desta comunicação e interação encontramos várias ferramentas e vantagens, como vimos. Por exemplo, o *chat* contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos falantes; o *email* permite a troca de materiais e a comunicação entre professor e aluno, sendo um bom meio para dar *feedback*; a vídeo e a audioconferência juntam professor e alunos num mesmo “espaço”, ainda que distante; os *blogs*, ferramentas fáceis de utilizar e atualizar, podem armazenar a informação necessária ao curso, servem como espaço de partilha de informação necessária às aulas do curso e promovem a autonomia do aluno; e os *podcasts* promovem a escuta e a prática da oralidade (desde a fluência à pronúncia). Implementando atividades que usem estas ferramentas e muitas outras disponíveis, é possível desenvolver a competência comunicativa do aprendente e do falante de LE.

No que diz respeito à prática da comunicação oral, concluímos que a tecnologia permite e facilita essa prática. Sublinhe-se, porém, que as ferramentas colaborativas por si só não criam situações de aprendizagem, assim como plataformas como o *Moodle* por si só não são suficientes para o ensino e a aprendizagem. A combinação de vários recursos, de várias modalidades de comunicação, de várias estratégias, mas sempre com objetivos bem definidos pelo professor ou por quem pensa o curso de línguas é essencial. Segundo Sharma e Barrett (2011), a combinação de medidas para suportar o ensino só por si já é vista como *b-learning*.

Defendemos, então, que é possível trabalhar a comunicação oral num curso de PLE na modalidade de *b-learning*. No entanto, há alguns fatores a ter presentes para que isso seja possível ou se concretize com sucesso. Num curso de línguas *online*, o contacto através da escrita é, normalmente, privilegiado; porém, a componente da oralidade deve ser muito trabalhada, pois há que compensar os momentos em que o aluno não tem nenhum falante nativo ao seu lado (ainda mais se estiver a acompanhar o curso num país que não o da língua alvo). Antes de se iniciar o curso, os momentos *online* orais síncronos devem ser pensados e desde logo estabelecidos. Tendencialmente, os momentos de prática da comunicação oral concentram-se em atividades que desenvolvem a compreensão oral, até porque os exercícios escritos

podem trabalhar este nível. O falar exige outra tipologia de exercícios. É bastante importante que a proficiência oral (a pronúncia, a fluência na LE) seja pensada e integre todas as aulas e muitas das atividades realizadas de forma autónoma. Ao mesmo tempo, é importante garantir a interação necessária à aprendizagem de línguas.

Num curso a distância na modalidade de *b-learning*, o aluno é mais autónomo e mais responsável pela sua aprendizagem. Esta responsabilidade verifica-se, por exemplo, na sua participação nos momentos assíncronos. O professor necessita de uma atualização constante não só na área da didática da língua, como a nível tecnológico, deixando de ser apenas um professor de línguas. Para Sharma & Barrett (2011), a abordagem *blended* vê o papel do professor e da tecnologia como complementares. E acrescentam que apesar da evolução da tecnologia, não nos podemos dispersar e temos de nos focar nas necessidades dos alunos, assegurando que o ensino é guiado pela pedagogia e suportado pela tecnologia.

Por último, importa referir que este trabalho deixa-nos algumas pistas a desenvolver no futuro. Antes de mais, é de todo o interesse (1) construir e aplicar as propostas apresentadas e avaliar a sua exequibilidade. Das duas componentes da oralidade, a produção oral é, a nosso ver, mais exigente a nível da construção de atividades *online*. O falar (se não for uma situação de monólogo, uma atividade de repetição individual, uma leitura de texto individual, por exemplo) exige pelo menos um interlocutor, ou seja, uma interação em tempo real. Por isso, (2) pensar num conjunto de exercícios (um “banco de exercícios”) com o objetivo de promover a interação simultânea, de praticar a fluência, a pronúncia e o ritmo da língua alvo, disponibilizando-o *online* para uso quer de professores (para complemento das suas aulas) quer de alunos (para treinarem e sistematizarem aprendizagens) parece-nos uma ideia viável e útil. Como a língua não se ensina e aprende através de competências isoladas, mas no seu todo, (3) seria um importante desafio organizar um curso completo de PLE em *b-learning* e levá-lo à prática.

E à pergunta de Cornaire “Peut-on rendre l’enseignement vraiment interactif et communicatif en le faisant sortir des limites de la salle de classe?”» (2008: 179), a nossa resposta é sim, podemos.

Bibliografia

ALLY, M. (2008). "Foundations of educational theory for online learning". In T. Anderson (ed.). *The theory and practice of online learning*. 2.^a ed., Edmonton: AU Press, Athabasca University, 15-44.

ANDRADE, A. & ARAÚJO E SÁ, M. (1992). *Didática da língua estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Lisboa: Asa.

BATES, A.W. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. 2.^a ed., London: Routledge.

BIRD-SOTO, N. & RENGEL, P. (2009). "Podcasting and the intermediate-level Spanish classroom". In R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation*, Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 101-109.

BLACK, L. M. (2007). "A history of scholarship". In M. G. Moore (ed.). *Handbook of distance education*. 2.^a ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-14.

BONK, C. & GRAHAM, C. (eds.) (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.

BRETT, D. & GONZÁLEZ-LLORET, M. (2009). "Technology-enhanced materials". In C. Doughty & M. Long (eds.). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwell, 351-369.

BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4.^a ed., New York: San Francisco State University.

BYGATE, M. (2002). "Speaking". In R. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 27-38.

BYGATE, M. (2009). "Teaching and testing speaking". In C. Doughty & M. Long (eds.). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwell, 412-440.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, I, 1-47.

CASTELEIRO, J. M. *et al.* (1988). *Nível Limiar*. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura Portuguesa.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. (Trad. port.: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994).

CLEVELAND-INNES, M. F. (2010). "Teaching and learning in distance education". In M.F. Cleveland-Innes & D.R. Garrison (eds.). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York: Routledge, 1-10.

CLEVELAND-INNES, M. F. & GARRISON, D. R (2010). "Foundations of distance education". In M.F. Cleveland-Innes & D.R. Garrison (eds.). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York: Routledge, 13-25.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla: QECR). Porto: Edições Asa.

CORNAIRE, C. (2008). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.

COSTA, M. A. (2008). "Compreensão e produção da linguagem verbal". Projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC.

Disponível em http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_compreensao_producao.pdf (consultado em 7 de abril de 2012).

CRYSTAL, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2002). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DONELAN, H. (2010). “Asynchronous and synchronous communication technologies”. In H. Donelan, K. Kear & M. Ramage. *Online communication and collaboration: a reader*. London: Routledge, 83-88.

DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (eds.) (2009). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwell.

ELLIS, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

ELLIS, R. (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

FARIA, I. H. *et al.* (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

FISHER, G. *et al.* (1990). *Didática das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

FISHER, G. (org.) *et al.* (2004). *Portefólio Europeu de Línguas: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação: Lisma, Lda.

FURTOSO, V. B. & GOMES, M. J. (2011). “Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos *online*: o potencial dos serviços de *podcasting*”. *CIED - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais*, 1035- 1052. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12854/3/gomes-viviane.pdf> (consultado em 10 de agosto de 2012).

GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2004). *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.

GASS, S. & SELINKER, L. (2009). *Second language acquisition: an introductory course*. 3.^a ed., New York: Routledge.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

GOERTLER, S. (2009). "Hybridizing the curriculum: Needs, benefits, challenges, and attitudes". In R. Oxford & J. Oxford, (Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation*, Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 53-64.

GOMES, M. J. (2008). "Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância", *Revista portuguesa de pedagogia*. Universidade de Coimbra, Ano 42-2: 181-202.

GRAHAM, C. (2006). "Blended learning systems". In C. Bonk & C. Graham (eds.), *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 3-21.

GRAHAM, C. R. & DZIUBAN, C. (2008). "Blended learning environments". J. Michael Spector *et al.* (eds.). *Handbook of research on educational communications and technology*. 3.^a ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 269-274.

GROSSO, M. J. (coord.) (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. (acrónimo: QUAREPE). Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. (trad. France Mugler). Paris: Hartier.

INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

KAPLAN, R. B. (ed.) (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

KRAEMER, A. N. (2008). *Engaging the foreign language learner: using hybrid instruction to bridge the language-literature GAP*. A dissertation. Michigan State University.

Disponível em

http://www.google.pt/books?id=iQkxRvd1saEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (consultado em 15 de agosto de 2012).

KRASHEN, S. (1986). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

LAUGHNER, T. (2009). *Improving online learning: what impacts sense of community?: an examination of the factors that influence students' psychological sense of community in distance education*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

LEIRIA, I. (coord.) (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

LYNCH, T. (2002). “Listening: questions of level”. In R. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 38-48.

MACDONALD, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. 2.^a ed., Aldershot: Gower.

MARTYN, M. (2003). “The hybrid online model: good practice”. *Educause Quarterly*, 1, 18-23.

Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0313.pdf> (consultado em 20 de agosto de 2012).

MASON, R. & RENNIE, F. (2006). *Elearning: the key concepts*. London: Routledge.

MASON, R. & RENNIE, F. (2010). "Evolving technologies". In K. E. Rudestam & J. Schoenholtz-Read (Eds.). *Handbook of online learning*. 2.^a ed, Thousand Oaks: Sage, 91-128.

MESKILL, C. & ANTHONY, N. (2010). *Teaching languages online*. Bristol: Multilingual Matters.

MIRANDA, G. L. (2009). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

MOORE, M. G. (ed.) (2007). *Handbook of distance education*. 2.^a ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. (2005). *Distance education: a system view*. 2.^a ed., Australia: Wadsworth.

MUSUMECI, D. (2009). "History of language teaching". In M. Long & C. Doughty (eds.). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwell, 42-62.

NAGLE, S. J. & SANDERS, S. L. (1986). "Comprehension theory and second language pedagogy". *TESOL Quarterly*, Vol. 20: n.º1, 9-26.

Disponível em <http://www.jstor.org/pss/3586386> (consultado em 14 de agosto de 2012).

NEGASH, S. *et al.* (Ed.) (2008). *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education*. Hershey: Information Science Reference.

NEGASH, S. & WILCOX, M. V. (2008). "E-learning classifications: differences and similarities". In S. Negash *et al.* (eds.). *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education*. Hershey: Information Science Reference, 1-23.

NIÑO, A. (2009). "Internet and language teaching/learning: Reflections on online technologies and their impact on foreign-language instruction". In R. & J. Oxford

(Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation*, Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 23-30.

NUNAN, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.

OSADA, N. (2004). "Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years". *Dialogue*, 3, 53-66.

Disponível em

http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf (consultado em 20 de janeiro de 2012).

PERDIGÃO, M. (coord.) (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

REIS, F. L., (2008). "Ensaio sobre o Ensino à Distância". *Revista Digital Sociedad de la Información*. 14.

Disponível em <http://www.sociedadelainformacion.com/14/Ensaio.pdf> (consultado em 20 de agosto de 2012).

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSEN, L. (2009). *Reaching students: A hybrid approach to language learning*. In R. Oxford & J. Oxford (eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation*, Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 65-84.

ROST, M. (1998). *Listening in language learning*. London: Longman.

RUDESTAM, K. & SCHOENHOLTZ-READ, J. (eds.). (2010). *Handbook of online learning*. 2.^a ed, Thousand Oaks: Sage.

SALMON, G. (2000) *E-moderating: the key to teaching and learning online*. 2.^a ed., London: Routledge Falmer.

SCHLOSSER, L. A. & SIMONSON, M. (2010). *Distance education: definitions and glossary of terms*. Charlotte: Information Age.

SHARMA, P. & BARRETT, B. (2011). *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.

THORNE, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. Great Britain: Kogan Page

VANDERGRIFT, L. & GOH, C. (2009). "Teaching and testing listening comprehension". In M. Long & C. Doughty (eds.). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwell, 395-411.

VAUGHAN, N. (2010). "Blended learning". In M.F. Cleveland-Innes & D.R. Garrison (eds.). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York: Routledge, 165-197.

Sites consultados:

BABEL.COM:

<http://www.babbel.com/go/friendsabroad> (consultado em 10 de agosto de 2012).

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC):

<http://www.bbc.co.uk/languages/portuguese/index.shtml> (consultado em 10 de agosto de 2012).

CENTRO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE ESTUDOS E SONDAgens,
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA:

http://ufpantigo.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=489&Itemid=272#E-learning (consultado em 22 de setembro de 2012).

CENTRO NAVAL DE ENSINO A DISTÂNCIA (CNED): <http://www.cned.edu.pt/>
(consultado em 22 de setembro de 2012).

CENTRO VIRTUAL CAMÕES, INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues.html> (consultado em 10 de agosto de 2012).

CIBERCURSOS DA LÍNGUA PORTUGUESA:

<http://www.cibercursoslp.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

DIREÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR:

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

E-LEARNING LAB UNIVERSIDADE DE LISBOA:

http://elearninglab.ul.pt/el_ies_2011/ (consultado em 10 de agosto de 2012).

EM BADAJOZ FALAMOS PORTUGUÊS!!!:

<http://portuguesembadajoz.wordpress.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

EVOLUI.COM:

http://www.evoluti.com/cursos/Internacional/L_Portugues_como_Lingua_Nao_Materna.html (consultado em 10 de agosto de 2012).

ITALKI.COM:

<http://www.italki.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

LINGUASNET.COM:

<http://www.linguasnet.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

LIVEMOCHA.COM:

<http://livemocha.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

MANGOLANGUAGES.COM:

<http://www.mangolanguages.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA:

<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/sitios-de-interesse1/escolas-de-linguas/escolas-de-linguas1> (consultado em 10 de agosto de 2012).

RÁDIO TELEVISÃO PORTUGUESA:

<http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3> (consultado em 10 de agosto de 2012).

SOZIETY.COM:

<http://www.sozietty.com/> (consultado em 10 de agosto de 2012).

UNIVERSIDADE ABERTA:

<http://www.uab.pt/web/guest/uab> (consultado em 10 de agosto de 2012).

<http://www.uab.pt/web/guest/uab/apresentacao> (consultado em 10 de agosto de 2012).

ANEXOS

ANEXO 1

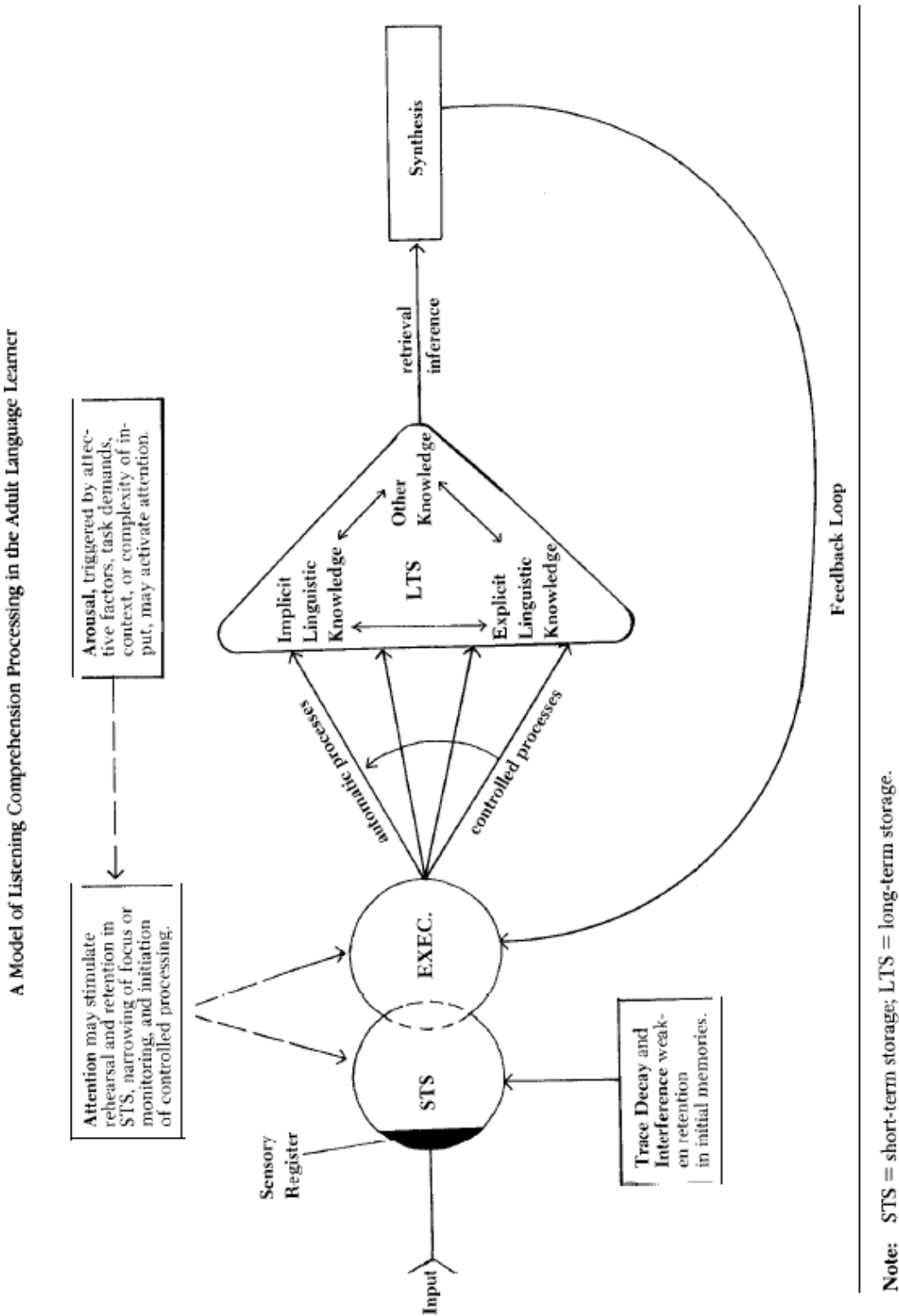
Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

(in QECR, 2001: 49)

ANEXO 2

Modelo de compreensão oral de Nagle & Sanders



(in Nagle & Sanders, 1986: 19)

ANEXO 3

Síntese das principais características das diferentes gerações de Educação a Distância

	1.ª Geração de EaD	2.ª Geração de EaD	3.ª Geração de EaD	4.ª Geração de EaD	5.ª Geração de EaD	6.ª Geração de EaD
Designação	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	E-learning	M-learning	Mundos virtuais
Representação e mediatização de conteúdos	Mono-média	Múltiplos média	Multimédia interativo	Multimédia colaborativo	Multimédia conectivo e contextual	Multimédia imersivo
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos	Imprensa	Emissões radiofónicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet - <i>web</i>	PDA's, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphones	Ambientes virtuais na <i>web</i>
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

(in Gomes, 2008: 198)

ANEXO 4

Modelo Pedagógico Presencial

MODELO PRESENCIAL	
Transmissão de conteúdos	Aulas teóricas (magistrais)
	Transparências
	Livros, artigos, apontamentos
Aplicação de conceitos	Aulas teórico-práticas
	Aulas práticas
Trabalho de grupo	Aulas práticas
	Laboratórios
	Projetos
Avaliação	Testes/frequências/exames
	Projetos
	Trabalhos escritos e apresentações

(in Miranda, 2009: 38)

Modelo Pedagógico Combinado

MODELO COMBINADO	
Transmissão de conteúdos	Conteúdos escritos
	Conteúdos multimédia
	Livros, artigos
	Sessões presenciais
Aplicação de conceitos	Trabalho autónomo
	Trabalho cooperativo
	Sessões presenciais
Trabalho de grupo	Trabalho cooperativo
	Sessões presenciais
Avaliação	Testes objetivos
	Simulações
	Trabalhos escritos
	Projetos
	Portefólios
	Apresentações

(in Miranda, 2009: 40)

Modelo Pedagógico à Distância

MODELO À DISTÂNCIA	
Transmissão de conteúdos	Conteúdos escritos
	Conteúdos multimédia
	Livros, artigos
Aplicação de conceitos	Trabalho autónomo
	Trabalho cooperativo
Trabalho de grupo	Trabalho cooperativo
Avaliação	Testes objetivos
	Simulações
	Trabalhos escritos
	Projetos
	Portefólios

(in Miranda, 2009: 41)

ANEXO 5

Descritores para atividades de produção oral

	PRODUÇÃO ORAL GERAL
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.
	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

(in QECR, 2001: 91)

Descritores para atividades de compreensão do oral

	COMPREENSÃO DO ORAL GERAL
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em direto ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	<p>É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.</p>
B2	<p>É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em direto ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstratos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.</p>
B1	<p>É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.</p> <p>É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.</p>
A2	<p>É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p> <p>É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p>
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

(in QECR, 2001: 103)

Descritores para atividades de interação oral

	INTERAÇÃO ORAL GERAL
C2	<p>Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.</p> <p>É capaz de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correção, uma enorme gama de modalidades.</p> <p>É capaz de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.</p>
C1	<p>É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunlocuções.</p> <p>Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.</p>
B2	<p>É capaz de utilizar a língua com fluência, correção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.</p> <p>É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.</p> <p>É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interações com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes.</p> <p>É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.</p>
B1	<p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p> <p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p>
A2	<p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p> <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>
A1	<p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>

(in QECR, 2001: 113-114)